

VID VITENSKAPELIGE HØYSKOLE

INTERKULTURELL KOMPETANSE
OG HJEM-SKOLE-SAMARBEID I SANDNESSKOLEN

MASTER THESIS

MIKA- 316

BJØRG LEIRVIK ROSSLAND

STAVANGER

2016

SAMMENDRAG

Denne oppgaven er en del av en erfaringsbasert master (MIKA) ved Vid Vitenskapelige høyskole i Stavanger. Tema for oppgaven er knyttet til interkulturell kompetanse med særlig fokus på hjem-skole-samarbeid. Valg av tema bygger på egne erfaringer som ansatt i grunnskolen i Sandnes kommune.

Oppgaven består av en innledning der det blir gjort greie for min bakgrunn og motivasjon til å forske på temaet. Videre presenteres teoretiske perspektiver knyttet til interkulturell kompetanse, akkulturasjon og hjem-skole-samarbeid. Metodedelen av oppgaven beskriver valg av metode og datainnsamling mens de innsamlede dataene blir analysert i siste del av oppgaven. Dataene bygger på lærerne bakgrunn og erfaringer sammen med offentlige føringer som gir rammene for skolens daglige drift.

Selv om alle lærerne hadde erfaring med innvandrererelever i sine klasser var det svært få av informantene som kunne huske at de hadde fått undervisning knyttet til temaet interkulturell kompetanse i sin grunnutdanning. Samtidig kunne de som hadde nyere lærerutdanning eller som hadde gjennomført videreutdanning i løpet av de senere årene fortelle at temaet hadde vært en del av disse studiene.

Et annet interessant funn er at noen informanter opplever foreldrene til de flerspråklige barna som lite engasjert og at elevene i stor grad blir overlatt til seg selv. Samtidig forteller andre om foreldre som er engasjerte og som har store forventninger til elevenes læring. Det kan synes som om en økt bevissthet og kompetanse knyttet til akkulturasjon, integrering og aktuelle tiltak for å styrke hjem-skole-samarbeidet ville kunne øke kvaliteten på dette samarbeidet. Den tospråklige læreren eller morsmåslæreren kan ha en interkulturell kompetanse som gjerne ikke blir brukt på en fullgod måte.

Avslutningsvis foreslås noen tiltak for å bedre både lærernes kompetanse og hjem-skole-samarbeidet.

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	2
FORKORTELSER	4
KAPITTEL 1 INNLEDNING	5
Bakgrunn for prosjektet	5
Problemstilling.....	6
KAPITTEL 2 LITTERATUR	10
Begrepsavklaring	10
Interkulturell kompetanse	11
Akkulturasjon	17
Hjem skole samarbeid	21
KAPITTEL 3 METODE	28
Kvalitative metoder	28
Utvalg og tilgang	30
Roller og etiske refleksjoner.....	32
KAPITTEL 4 INTERKULTURELL KOMPETANSE.....	35
Lærernes formelle kompetanse.....	41
Ulike utdanninger og ulike kulturer.....	43
Forholdet mellom formell og uformell kompetanse	44
Empati.....	47
KAPITTEL 5 HJEM-SKOLE-SAMARBEID	49
Bruk av tolk	49
Erfaringer fra hjem-skole samarbeidet	53
KAPITTEL 6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	63
BIBLIOGRAFI.....	67

FORKORTELSER

FBU - Sandnes kommune sitt senter for flerspråklige barn og unge

KL 06 - Kunnskapsløftet, ny læreplan fra 2006

L97 - Læreplan fra 1997

Paps - Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet

Pp-tjenesten - Pedagogisk psykologisk tjeneste

Ppu - Praktisk pedagogisk utdanning

Tfo - Tospråklig fagopplæring

Udir - Utdanningsdirektoratet

KAPITTEL 1 INNLEDNING

Bakgrunn for prosjektet

Det er nå snart 23 år siden jeg begynte å arbeide i Sandnes kommunes grunnskole. Jeg har hatt permisjoner i forbindelse med at jeg har fått barn, og i ca. to år hadde jeg en annen arbeidsgiver. Den største delen av arbeidslivet har jeg vært knyttet til den samme skolen, der jeg til sammen har arbeidet i over 14 år. Sju av disse årene som leder for skolefritidsordningen, resten av tiden som kontaktlærer, timelærer og koordinator for skolens spesialpedagogiske arbeid. Skolen har gjennom disse årene vært gjennom flere store endringer. To nye læreplaner har blitt innført i 1997 og 2006. Rektorer og kollegaer har kommet og gått og elevtallet som de første årene var stadig stigende har nå sunket til ca. 300, om lag to tredeler av det det var tidligere.

I de store eneboligområdene som ble bygd ut på 80 og 90-tallet er det for en stor del ikke lenger småbarnsfamiliene som dominerer, men familier der ungdommene allerede har flyttet ut eller er i ferd med å flytte. En del hus blir lagt ut for salg og det ser ut til at det er en ny gruppe kjøpere som trekker mot bydelen. I tillegg er det mange av de store husene som er innredet med kjellerleiligheter som leies ut til bl.a. familier med flerspråklige barn. Skolen har etter hvert blitt en av de skolene i kommunen med høyest andel flerspråklige elever. Allerede fra begynnelsen på 90-tallet da jeg begynte å arbeide der var det enkelte grupper som var ganske sterkt representert, men nå har skolen barn fra ca. 40 ulike nasjonaliteter og for å gi et best mulig tilbud til de som kan lite eller ingenting norsk er det opprettet egen innføringsklasse ved skolen. Fra høsten 2015 er skolen med i prosjektet *Kompetanse for mangfold* tilknyttet Universitetet i Stavanger. Kompetanse for mangfold vil bli nærmere presentert i kapittel 4.

Problemstilling

Som overordnet tema for dette prosjektet ønsker jeg å se nærmere på hvilken flerkulturell kompetanse som finnes i skolen i ”min” kommune som er Sandnes. Særlig er jeg interessert i hvordan dette kommer til uttrykk gjennom foreldresamarbeid og bruk av tolk. Jeg valgte å gjennomføre intervju med åtte lærere ansatt i grunnskolen i Sandnes kommune. Jeg ville at lærerne skulle fortelle om sin bakgrunn og vurdere sin egen kompetanse innenfor arbeidet med flerspråklige barn og unge.

Hovedproblemstillingen for prosjektet var:

Hvordan vurderer lærere ansatt i Sandnes kommune sin interkulturelle kompetanse?

Hvilke erfaringer har de gjort i hjem- skole- samarbeidet tilknyttet de flerspråklige elevene?

Med underpunktene:

- Hvordan har de tilegnet seg den interkulturelle kompetansen de innehar.
- Hvordan vurderer de egen interkulturelle kompetanse.
- Hvilke erfaringer har de med bruk av tolk i hjem-skole-samarbeid.
- Hvilke erfaringer har de knyttet til foreldrenes deltaking i skolen.

Når det gjelder min interesse for lærernes flerkulturelle kompetanse bygger dette særlig på de erfaringene jeg gjorde etter å ha vært borte fra skolen i en periode. Jeg la merke til at det på kort tid var gjort en del endringer i praksis. Jeg lurte på hvor disse endringene kom fra. Handlet det om hva den enkelte lærer selv hadde kommet frem til, var de instruert fra ledelsen eller hadde personalet vært med på utstrakt kursing og kompetanseheving? Jeg hadde vel også gjennom erfaringer fra skolehverdagen gjort meg tanker om at den daglige praksisen ikke var så bevisst som en gjerne skulle tenke eller ønske.

Spørsmål om lærernes bakgrunn og utdanning er knyttet til at jeg har en forestilling om at en som tidligere har vært mye i kontakt med mennesker med annen bakgrunn enn dem selv ville ha et annet utgangspunkt i møte med de flerspråklige foreldrene. De kan være bedre i stand til å møte foreldrene med en kulturell sensitivitet, de kan være mer klar over at alt ikke er ”som det ser ut som” for eksempel at ikke alle sier fra når de er uenige.

Bruk av tolk var et annet område som jeg var interessert i å se nærmere på. I utgangspunktet kan det å bruke tolk gjerne sees på som et utelukkende praktisk spørsmål. Dersom lærer og foreldre ikke forstår hverandre leier en inn en tolk slik at det problemet er ordnet. Jeg har imidlertid sett at det er ulik praksis rundt bruk av tolk, og jeg ser for meg at de ulike lærerne erfaringer rundt det å bruke tolk er interessante.

Lærernes erfaringer fra egen praksis er tatt med både fordi jeg ønsket å se hvordan de reflekterer rundt egen praksis. Det er også interessant og se om det er ulikheter i hvordan lærere med ulike bakgrunn og utdanning både reflekterer og handler i møte med foreldrene til de tospråklige barna.

En skole i rask endring

Når samfunnet er i endring vil det også angå skolen. Ofte skjer endringer så sakte og stille at en nesten ikke merker det. Kan hende ser vi at behovene endres og gjør de tilpasningene som er nødvendige uten å reflektere særlig over det. For meg ble imidlertid endringene i skolen veldig tydelige fordi jeg flere ganger hadde "pause" eller permisjon i et til to år for så å komme tilbake. Dette merket jeg særlig godt etter en permisjon i et og et halvt år fra jan. 07 til aug. 08. Da skulle jeg være timelærer i den samme klassen jeg hadde vært kontaktlærer for tidligere. Elevene skulle altså være kjente, og det samme med kollegaene. Jeg hadde arbeidet tett med dem alle sammen tidligere.

Men den skolen jeg trodde jeg kjente så godt hadde vært i endring mens jeg var borte. Ganske mange nye elever hadde kommet til, og de fleste av disse hadde ikke norsk som sitt første språk. Skolen hadde endret på flere av sine tradisjoner i forhold til f. eks. bordvers, besøk i kirka, og var veldig opptatt av å ikke gjøre noe feil, noe som kunne virke ekskluderende eller støtende. For meg syntes det som om alle rundt meg taklet endringene på strak arm. De satt i foreldremøter med tolk som om de aldri skulle gjort noe annet. De diskuterte kyllingpølser vis a vis halal-pølser med den største selvfølgelighet og forholdt seg til barn og voksne med ganske annerledes verdensbilde enn det lærerne skulle være vant med.

Kun på et par områder kunne jeg merke en viss skepsis. Jeg hørte en del kommentarer som gikk på at både den muslimske fasten og hijab ikke hadde noe i barneskolen å gjøre. Den direkte bakgrunnen for denne enigheten vet jeg ikke noe om. Det kan ha vært drøftet i felles kollegium mens jeg ikke var der. Et interessant poeng kan imidlertid være at ingen av disse tingene ville bety noe som helst merarbeid for lærerne, så det skulle ikke være frykten for merarbeid som lå bak den reserverte holdningen. Kanskje en kunne tro at motstanden mot å skaffe halal-pølser til grillturen var høyere. Det er mulig at det fra lærernes synpunkt var

legitimt å kritisere praksisen med hijab og faste fordi det henger sammen med elevenes velferd. En elev som er sulten og tørst eller som ikke klarer å hoppe strikk fordi hijaben bare sklir ned i øynene har det ikke bra ut fra noen av de verdiene som står høyest i norsk skolekultur.

Denne utviklingen som jeg har sett ved ”min” skole er antakelig ikke verken enestående eller særlig spesiell. Andelen flerspråklige barn har økt i hele den norske skolen i løpet av de siste årene. Ulike globaliseringsprosesser har ført til at både voksne og barn flytter mer mellom både ulike land og kontinenter. Dette skyldes bl. a. økt arbeidsinnvandring i forbindelse med utvidelse av EU. De siste månedene er det særlig flyktningestrømmen fra Syria som har vært i medias søkelys. Dette prosjektet hadde imidlertid oppstart våren 2015, før dette fikk så stort fokus som det har hatt gjennom vinteren 2015/2016.

Skoleåret 2013-2014 var det ca. 940 elever med enkeltvedtak etter § 2-8 i opplæringslova i Sandnesskolen (særskilt norskopplæring). Av disse fikk ca. 370 tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring (Sandnes kommune 2014). Statistisk sentralbyrå viser til at andel innvandrere (gjelder første og andregenerasjonsinnvandrere) i befolkningen har økt fra 6,6% ved utgangen av 2000 til 8,3% ved utgangen av 2005, 12,2% ved utgangen av 2010 og 13,4 % ved utgangen av 2015 (kilde SSB 2016). Det betyr at andelen i befolkningen med innvandrerbakgrunn er mer en doblet fra 2000-2015.

I 2010 presenterte det såkalte Østbergutvalget sin rapport NOU 2010:7, *Mangfold og mestring- flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (NOU 2010:7 2010). Utvalget ser både på positive sider og utfordringer knyttet til den rådende praksis, og kommer med forslag til tiltak og endringer for å styrke kvaliteten på opplæringen.

De siste årene har jeg innehatt funksjon som spesialpedagogisk koordinator ved skolen. Stillingen innebærer utstrakt samarbeid med skolens ledelse, Pp- tjenesten, lærere og foreldre. Den formelle delen av jobben handler mye om å følge de lovpålagte rutinene knyttet til saksbehandling, enkeltvedtak og dokumentering. Ofte arbeider jeg med kartlegging av elever som på ulike måter har vansker med å følge den faglige progresjonen som læreplanen legger opp til. Noen av de elevene jeg skal kartlegge er flerspråklige og da støter vi ofte på flere utfordringer.

For det første opplever vi ofte at de kartleggingsverktøyene vi har og bruker i skolen ofte ikke kan brukes i arbeidet med de flerspråklige barna. Det gir for eksempel ikke et reelt bilde av elevens leseferdigheter når teksten inneholder mange ord eleven ikke skjønner. Videre ser vi at det ofte kan være vanskelig å vurdere på hvilket nivå eleven skal testes eller kartlegges. En elev som er ti år har gjerne to års skolegang fra koranskole i Sudan, så et år

uten skole før et og et halvt års skolegang i Norge. De kartleggingsprøvene vi normalt bruker er ofte utviklet og normert ut fra alder for en elev som har bodd hele sitt liv i Norge med norskfødte foreldre. En slik kartlegging vil ofte ikke være et godt redskap for å vurdere flerspråklige elever sine skoleferdigheter. Elever kan også være utsatt for opplevelser som har gitt traumer, de kan leve i usikkerhet og frykt i forhold til om de får bli i landet og om slekt og venner i hjemlandet er trygge.

I tillegg kan hjem-skole-samarbeidet noen ganger bli preget av usikkerhet. Min erfaring er at foreldre stort sett blir veldig bekymra hvis de får beskjed fra skolen om at deres barn sliter med fagene på skolen. Frykten for hvordan det skal gå med barnet videre fremover og følelsen av maktesløshet kan bli stor. Kanskje står drømmen om en bedre fremtid for neste generasjon i fare. Temaet er også sensitivt i den forstand at foreldrene kan sette barnets vansker i en annen virkelighetsforståelse enn den vi vanligvis forholder oss til. Barnas vansker eller utfordringer kan f. eks. knyttes til forfedrenes synder eller andre forklaringsmodeller som kan virke fremmende for oss.

I dette prosjektet vil jeg ha fokus på hvordan lærerne forholder seg til denne nye hverdagen og de utfordringene de skal forholde seg til.

KAPITTEL 2 LITTERATUR

I dette kapittelet vil jeg gjøre greie for det jeg ser på som de mest relevante teoretiske perspektivene knyttet til den valgte problemstillingen. Ettersom problemstillingen først og fremst er knyttet til interkulturell kompetanse vil det ikke bli fokus på språkopplæring i dette prosjektet. I stedet vil det bli arbeidet med ulike perspektiver knyttet til interkulturell kompetanse, tolkning og forståelse, makt, forskjellige faktorer som påvirker tilpasning og noe teori knyttet til hjem-skole-samarbeid.

Begrepsavklaring

Flerspråklig

Jeg har valgt å bruke begrepet flerspråklighet for å understreke det positive ved at barna behersker flere språk. Det alternative ordet, minoritetsspråklig, dekker omtrent samme gruppe, men kan oppfattes mer negativt ladet fordi begrepet kan definerer noen som en minoritet i motsetning til en majoritet. Dette er i samsvar med slik Sandnes kommune bruker begrepet i sin Kvalitetsplan for opplæring av flerspråklige barn, unge og voksne i Sandnes kommune (Sandnes kommune 2014)

Integrering

I følge Berry (2006, 35) vil integrering tilsvare en situasjon der en innvandrers har høy grad av deltakelse i det nye samfunnet og kontakt med medlemmer i majoritetssamfunnet. Samtidig har innvandreren høy grad av opprettholdelse av opprinnelig kultur og identitet. Marianne Gullestad (2010, 19 og 20) er kritisk til hvordan begrepet brukes blant annet fordi det vil være majoriteten som definerer hva innvandreren skal integreres til, og som sitter med nøkkelen til å si fra når en er integrert. Det er også en fare for at det ikke skilles fra begrepet assimilering som innebærer lav opprettholdelse av opprinnelig kultur og identitet.

Kultur

Med begrepet kultur vil jeg benytte definisjonen ”..kultur er det som gjør kommunikasjon mulig; altså at kultur er de tankemønstrene, vanene, erfaringene som menneskene har felles og som gjør at vi forstår hverandre” (Hylland Eriksen 2001, 60). Denne forklaringen innebærer at kultur ikke er noe konstant, men at det alltid vil kunne bli påvirket, formes og være i endring. Denne definisjonen av kultur innebærer også at mennesker fra samme land og til og med fra samme region eller by kan tilhøre ulike kulturer.

Interkulturell kompetanse

Allerede tidlig i forberedelsene til dette prosjektet så jeg at begrepet kompetanse ville være sentralt i mitt arbeid. I mitt daglige arbeid i skolen opplevde jeg at jeg kunne føle meg usikker i møte med både elever og foresatte som hadde en annen kulturell bakgrunn enn meg selv. Jeg så at jeg kom i situasjoner der min vanlige måte å arbeide på og å samtale med foreldre på ikke fungerte like godt. Samtidig så jeg at elever og foreldre på skolen der jeg arbeider kommer fra mange ulike land og svært ulik bakgrunn. Å sette seg inn i og forstå mennesker fra mange ulike land og kulturer syntes som en ganske uoverkommelig oppgave selv om jeg er ganske interessert i både ulike levesett og religion. Slik jeg ser det har jeg ikke vært involvert i verken konflikter eller veldig vanskelige saker, men jeg ønsket å føle meg tryggere, med noen analytiske verktøy i forhold til disse møtene.

Interkulturell, eller flerkulturell kompetanse er et fagområde som har fått økende fokus i løpet av de siste årene. Tidligere ble det gjerne mest brukt i forbindelse med at arbeidere skulle jobbe og leve i andre land, men med økt globalisering og flere mennesker som beveger seg over landegrensene vil det ha større relevans også for de som aldri beveger seg ut av sitt eget land. Slik samfunnet fungerer nå vil en møte på mennesker med en annen kulturell bakgrunn i mange av livets dagligdagse situasjoner. Det kan være som naboer, i skole, på arbeidsplassen, i familien, gjennom idrettslag eller menighet. Å møte mennesker med en annen kulturell bakgrunn kan være en berikelse, men det er ikke vanskelig å se eksempler på at manglende interkulturell kompetanse kan gi konflikter f. eks. knyttet til samarbeid mellom hjem og skole.

Det kan imidlertid være vanskelig å definere konkret hva en slik interkulturell kompetanse består av samtidig som det kan være vanskelig å se hva det vil innebære at en

person innehar interkulturell kompetanse og hvordan en kan oppnå denne forståelsen. Er det slik at en må kunne det meste om kulturen rundt om i alle ulike deler av verden?

Liisa Salo-Lee (2006, 129-135) omtaler fire ulike perspektiver som kan beskrive ulike personers tilnærming til interkulturell kompetanse. Den første har *expatriate* perspektivet eller ”*vi der*”. Målet i denne interkulturelle kompetansen er gjerne knyttet til effektivitet i arbeidslivet og hvordan en kan bo og arbeide på en effektiv måte i et fremmed land. Daniel J. Kealey (1996, 90-92) mener at denne effektiviteten består av profesjonell ekspertise, samhandling og tilpasning. I henhold til dette er det satt opp tre egenskaper som beskriver en effektiv person i interkulturell kontekst. Den første er en evne til å kommunisere med mennesker på en slik måte at en oppnår respekt og tillit. Videre evne til å tilpasse sine profesjonelle ferdigheter til den lokale virkeligheten, og sist evnen til personlig tilpasning slik at en kan slappe av og føle tilfredsstillelse i vertskulturen.

Videre beskriver Salo-Lee *Immigrasjonsperspektivet* eller ”*de-her*” (2006, 133-134). Mens det forrige perspektivet for en stor del gjelder mennesker som bor for en periode i et annet land, beskriver dette perspektivet mer mennesker som flytter til et annet land eller annen kultur på mer permanent basis. Dette kan være flyktninger som ikke hadde noe valg i forhold til å forlate hjemstedet sitt, men også mer eller mindre frivillig på grunn av f. eks. arbeidsinnvandring eller ekteskap. Young Yun Kim (Kim 2001, 87) ser på kulturell tilpasning som en prosess der en stadig utvikler større kompetanse. Denne prosessen blir påvirket av tre ulike faktorer. Den første faktoren er knyttet til egenskaper ved miljøet en flytter til, som hvor stort konformitetspress en møter og i hvor stor grad samfunnet en kommer til er i stand til å ta imot nye etc. Den andre faktoren handler om forutsetninger, som hvor forberedt en er på dette skiftet, etnisk nærhet etc.. Det tredje og siste er kommunikasjon, både knyttet til innvandrerens og media i landet en flytter til. Hovedpoenget kan gjerne sies å være at integrering av innvandrere er en felles prosess der både innvandrerens selv og samfunnet de flytter til trenger kompetanse. Dette perspektivet er relevant i forhold til hvordan skolen både tar i mot og samarbeider med innvandrere i Norge. Kim legger vekt på kompetanse, og jeg vil i dette prosjektet se på den kompetansen lærerne har.

Salo-Lees tredje perspektiv er knyttet til *det lokale inkluderende* eller ”*Alle vi her*” (Salo-Lee 2006, 134).

Her vektlegges at ikke bare kommer innvandrere til landet, og folk flytter for å arbeide i et annet land for en periode, men de som har vært borte kommer også tilbake. De har med seg erfaringer og kompetanse som gjerne ikke blir verdsatt i stor grad når de kommer tilbake.

Samtidig vil de gamle begrepene knyttet til hva det egentlig vil si å være finsk (eller norsk) gjerne måtte defineres på nytt.

Det fjerde og siste perspektivet har Salo- Lee kalt *det inkluderende globale* eller "*Alle vi her og der*" (Salo- Lee 2006, 135). Her legges det vekt på at alle mennesker påvirker hverandre gjensidig gjennom møter og samarbeid. Salo- Lee presenterer et begrep som hun har hentet fra Nigel Holden: *deltakerkompetanse*. Med det menes evnen til å delta på en produktiv måte i felles prosjekter, bidra til å løse oppgaven, dele kunnskap, kommunisere erfaringer og stimulere til felles læring i gruppa. I følge Salo- Lee mener Holden (Salo- Lee 2006, 135) at deltakerkompetanse kan oppnås og utvides gjennom konstant læring. Kunnskapsoverføring kan være en utfordring der det er kulturelle ulikheter, men kan bli gjort mulig ved hjelp av dialog.

De to siste begrepene til Salo-Lee, *Alle vi her* og *alle vi der*, beskriver gjerne et mer globalisert samfunn der skillet mellom dem og oss ikke er så tydelig. I denne typen samfunn (særlig det fjerde perspektivet) kan vi gjerne se for oss at interkulturell kompetanse blir en selvfølgelig del av livet. En del barn og unge vil gjerne flytte mellom ulike kontinenter, gå på skole med andre fra ulike deler av verden, ha kontakt med mennesker fra hele verden via internett, og gjerne identifisere seg med grupper på tvers av landegrenser, studere i utlandet å være mer verdensborgere enn norske. Hylland Eriksen bruker begrepene frakobling, mobilitet og sammenveving for å beskrive disse prosessene (2008, 22).

Dharm P. S. Bhawuk og Harry C. Triandis mener at vi kan identifisere fire steg i utviklingen mot å bli en person som innehar flerkulturell kompetanse. (Bhawuk og Triandis 1996, 19).

De fire kategoriene er *lay person* (lekmann), *novice* (nybegynner), *expert* (ekspert) og *advanced expert* (viderekommen ekspert). *Lekmannen* (eller kvinnen) har ingen særlig erfaring eller kunnskap knyttet til interkulturell kompetanse mens nybegynneren gjerne har tilbrakt et par år i en fremmed kultur. Da har *nybegynneren* gjerne utviklet en viss interkulturell kompetanse gjennom erfaring selv om de ikke har noen utdanning innen emnet. *Eksperten* har teoretisk kunnskap som gir interkulturell kompetanse slik at de kan analysere kulturelle ulikheter. Den viderekomne eksperten har både utstrakt teoretisk kunnskap og praktisk erfaring. Denne siste kategorien mener Salo-Lee (2006, 136) kan sammenfalle med det bl.a. William Howell beskriver som en tilstand der kulturell passende oppførsel i ulike situasjoner har blitt en del av ens egen væren og aktiviteter Howell. Det kan gjerne beskrives som en interkulturell sensitivitet. Det ser uansett ut til at de fleste enes om at interkulturell kompetanse er noe en oppnår gjennom en prosess, gjerne i en kombinasjon av erfaringer og

en teoretisk kunnskap som gir hjelp til å reflektere og analysere egne opplevelser og egen praksis.

Makt

Antropologen Thomas Hylland Eriksen (Hylland Eriksen 2001, 69-70) setter ved hjelp av et par korte setninger fokus på maktfordeling mellom majoritet og minoritet.

”...makten er svært skjevt fordelt mellom de etniske gruppene som lever i Norge. Det kan være at nordmenn diskuterer sin toleranse og grensene for toleranse overfor innvandrere, men det er særdeles sjelden at innvandrere blir spurt hvor tolerante de er overfor utslag av norsk kultur...” (Hylland Eriksen 2001, 69-70).

Det er de etnisk norske som vanligvis får definere virkeligheten og som dermed innehar modellmakt. Som regel vil det også være de som tilhører den tradisjonelle norske kulturen som har definisjonsmakt i forhold til hva som er utfordringer i samfunnet.

I et samfunn som det norske vil det være slik at kulturelt norske stort sett vil være i et ganske stort flertall. Det gjør at mennesker med en annen kultur kan ha ganske liten innflytelse i mange store spørsmål nettopp fordi flertallsprinsippet står så sterkt i vår kultur. Det er også slik at det er det bestående samfunnet som sitter på ”nøkkelen” til å oppnå fullt medlemskap i samfunnet gjennom statsborgerskap (Hylland Eriksen 2001, 70-72). I skolen vil dette virke sammen med den profesjonsmakten lærerne innehar. I skolen er det lærerne som er på hjemmebane. I tillegg kan det på bakgrunn av en del mediaoppslag den siste tiden være grunn til å lure på om en del innvandrere føler seg ekstra maktesløse i møte med det norske barnevernet. Media kan være unyansert, men at frykten kan være stor er det liten tvil om. Når frykten brer om seg på den måten den gjør, kan det si noe om den hjelpsløsheten innvandrere kan føle i møte med det norske storsamfunnet.

Iben Jensen beskriver makt i interkulturell kommunikasjon knyttet til sitt prosjekt om jobbintervjuer (Jensen 2006, 95-97). Selv om dette beskriver en på mange måter annen situasjon enn samarbeidet mellom hjem og skole kan det være faktorer her som kan overføres. Det er snakk om en eller flere representant(er) fra majoriteten i møte med en innvandrer. Jensen mener at makt henger nøye sammen med handlingene. Slik vil en samhandling mellom to personer med ulik kulturell bakgrunn ikke bare være en samhandling, men også en maktrelasjon. Vi kan ikke kommunisere uten at vi har med oss både de sosiale og globale systemene vi er en del av. I forhold til jobbintervjuene sier hun at det ikke lenger blir et spørsmål om å finne rett person til rett sted, men hvilken praksis eller form/oppførsel i jobbintervjuet som vurderes som mest passende. Slik kan vi flytte fokuset fra kultur som noe

som er inni hodet, tanker, følelser, til noe vi gjør, var praksis. Teori om denne praksisen kan være en bro til økt forståelse for hvordan kultur er en del av vår kropp (Jensen 2006, 98). Dette perspektivet kan vi ta med oss når vi skal se på skole-hjem-samarbeidet. Læreren eller andre representanter fra skolen kan ofte stå i en posisjon der som representanter for majoriteten innehar makt. I tillegg vil lærerne eller andre ansatte i skolen gjerne inneha makt i form av sin profesjon. Foreldrene vil gjerne føle at de er avhengig av en god relasjon til læreren for at eleven skal få best mulig opplæring.

Ruth Illmann beskriver hvordan vi bruker stereotypier som en kognitiv strategi for å lettere kunne håndtere den komplekse verdenen rundt oss (Illmann 2006, 103). Å bruke stereotypier handler ofte om å forenkle og de fleste mennesker vil bruke stereotypier mer eller mindre ubevisst. Vi tilskriver individer på grunnlag av gruppetilhørighet visse kvaliteter, meninger og karakteristika. Stereotypier har få nyanser og eventuelle avvik fra standarden blir gjerne oversett. Illmann (2006, 109-111) beskriver hvordan stereotypier ofte vil inneha en klar maktdimensjon. Stereotypiene vil ofte innebære en forståelse av vår egen kultur som overlegen til sammenligning med andre, og blir dermed brukt som en slags målestokk for andre kulturer der vi er normen og de andre representerer avvikene. Det kan argumenteres for at stereotypier vil bli nyansert der mennesker oppnår økt kunnskap og kjennskap gjennom økt kontakt, men det kan også se ut til at stereotypiene inneholder en slags selvoppfyllende profeti, der vi ofte vil kunne lete etter å få bekreftet det vi allerede tenker.

Samtidig er stereotypier er redskap vi trenger å bruke for å forholde oss til en komplisert verden. De hjelper oss til å se mening. Stereotypiene blir dannet ut fra en sosial, kulturell og personlig tolkning og er under stadig reforhandling gjennom ulike synsvinkler for forståelse. Stereotypier må ikke være statiske beskrivelser av en objektiv virkelighet, men konstruksjoner som fungerer som grenser for meningsbærende bilder. Bruken av stereotypier kan være knyttet opp mot en tenkemåte og et språk der det blir en uheldig vinkling de andre i motsetning til oss. Det vil også kunne gjøre at en nedvurderer mennesker eller tillegg mennesker egenskaper eller ferdigheter som de ikke ønsker å bli assosiert med eller som beskriver dem på en lite dekkende måte (Illmann 2006, 105).

Pablo Cristoffanini beskriver hvordan stereotypier aldri kan gi et korrekt bilde av en kultur bl.a. fordi det i alle kulturer vil være mennesker med ulike holdninger og verdier. Som eksempel nevner han at vi ikke må glemme at Pinochet og Allende var del av samme kultur i betydningen begge var Chilenere (Cristoffanini 2004, 79-81).

Illmann (2006, 101ff) setter også denne bruken av stereotypier i søkelys fordi hun mener den setter fokus på forskjeller og styrker bildet av oss og de andre. Hun mener at selv

om stereotypier kan hjelpe oss i mentale prosesser vil de også styre oss slik at vi lettere ser det som bekrefter stereotypiene.

I skolen vil det å være bevisst på de uheldige sidene ved bruk av stereotypier og det å være bevisst på at makten er ulikt fordelt være nyttig. Da kan en bedre legge til rette slik at foreldre opplever at de blir rådspurt, lyttet til tatt på alvor i samarbeidet som gjelder deres barn.

Tolkning og forståelse

Innledningsvis i dette kapittelet beskrev jeg hvordan jeg i skolehverdagen hadde vært i situasjoner der jeg ble oppmerksom på at det var noe i situasjonen jeg ikke fikk med meg eller noe jeg ikke skjønnte. *Forståelse* er et område innen interkulturell kompetanse som jeg tenker er veldig relevant i møte med innvandrere, både foreldre og barn.

Hans-Georg Gadamer viet mye av sitt virke på å arbeide med hvordan vi kan forstå, for hans del særlig klassiske tekster som han mente hadde i seg en sannhet som også er gyldig i dag. ”Det vi kaller klassisk rommer snarere en bevissthet om at noe vedblir å være, at noe er umistelig og har en betydning som er uavhengig av alle tidsbestemte omstendigheter, et slags tidløst nærvær som er samtidig med enhver nåtid” (Gadamer 2010, 326).

Gadamer fremholdt også at vi må være bevisst på våre egne fordommer. Gadamer sa om fordommer: ”En fordom betyr i utgangspunktet en dom som blir felt før den er endelig testet mot alle saklige og relevante momenter.” Og: Fordom betyr altså på ingen måte en falsk dom. I begrepet om en fordom ligger det at den kan vurderes positivt og negativt.” (Gadamer 2010, 307). Gadamer avviste at vi skulle kunne bruke en spesiell metode for å forstå disse gamle tekstene, men sammenlignet det heller med måten vi forstår et kunstverk på. Vi må involvere oss i kunstverket for å forstå det og begrepet den hermeneutiske sirkel er et hjelpemiddel for å få oss til å forstå den prosessen. I den hermeneutiske sirkelen møter vi en tekst eller et annet menneske og dette menneskets bevissthet med våre fordommer. Fordommene hjelper oss til å få økt forståelse og kan således hjelpe oss inn i en positiv sirkel med økt forståelse. Tomas s. Drønen forklarer hvordan vi kan bruke denne måten å tenke på i møte med andre kulturer for å forsøke å forstå hva som gir mening for andre mennesker (Drønen 2011, 19).

Med sammenfallende horisonter viser Gadamer til hvordan mennesker med ulike historiske kontekster og ulike fordommer kan få økt forståelse ved å bringe disse ulikheter på bordet. Vi kan bli bevisst våre egne fordommer slik at vi kan møte den andres, eller tekstens horisont med å få frem ulikheter og spenning. Fordommer blir i denne betydningen ikke noe negativt, men representerer det som er vårt utgangspunkt eller ståsted. Jo mer vi vet om

hverandres ståsted jo lettere kan vi forstå. Det betyr ikke at vi trenger å være enige i den andres konklusjoner (Drønen 2011, 23).

Clifford Geertz teori om *thick description* kan være svært nyttig for å hjelpe oss å forstå hvilke prosesser som foregår når vi tolker og forstår en handling, et utsagn eller en tekst. *Thin description* beskriver de konkrete bevegelsene, musklene som blir brukt, ordene som blir uttalt eller skrevet. *Thick description* derimot viser til konteksten og den forståelsen vi har utfra kunnskap om samfunnet, historie, sjargong i vennegjengen, symboler og hele konteksten (Geertz 1973, 6-10).

Fra skolehverdagen kan bruken av hijab beskrive noe av det samme. Bruken av hodeplagget representerer mer enn å beskytte hodet mot sol eller kulde. Derfor vil også lærerens eller medelevenes reaksjon på hodeplagget bety så mye mer enn om læreren skulle mene noe om bruk av regntøy eller ikke.

Akkulturasjon

Akkulturasjon beskriver den tilpasningsprosessen som innvandrere går gjennom i møte med et nytt samfunn eller en ny kultur.

Berrys teori om akkulturasjon

John W. Berry beskriver (Berry 2006, 33-35) fire ulike tilnærmingsmåter eller akkulturasjonsstrategier som innvandrerne kan ha i forhold til å håndtere akkulturasjonsprosessen. I skolehverdagen kan dette være relevant informasjon på flere måter. Ved hjelp av Berry sin akkulturasjonsmodell kan vi analysere samhandlingen eller samspillet mellom skolen som representant for storsamfunnet hjemmet. Også i bruken av denne modellen vil det kunne være fare for å misbruke kategoriene og falle for å bruke stereotypier på en uheldig måte. For at slike modeller skal være til nytte bær vi alltid være bevisst det misforholdet i makt mellom de som representerer majoriteten og innvandrerne.

Den ene faktoren i Berrys modell handler om hvorvidt det er viktig for innvandreren å ivareta sin opprinnelige kulturelle identitet. Den andre faktoren er om individet deltar i stor grad i det nye samfunnet (f. eks. gjennom kontakt med majoritetsbefolkningen).

Høy grad av deltakelse i det nye samfunnet og høy grad av opprettholdelse av opprinnelig kultur og identitet vil gi *integrering* (som strategi for innvandrere) og *multikulturalisme* (som strategi for storsamfunnet). Høy grad av deltakelse med lav

opprettholdelse av egen kultur og identitet vil gi henholdsvis *assimilering* på individnivå og *smeltedigel* som strategi for storsamfunnet. Lav deltakelse i samfunnet kombinert med opprettholdelse av opprinnelig kultur og identitet vil gi *separering* og *segregering*, mens lav deltakelse i samfunnet med lav opprettholdelse av opprinnelig kultur og identitet vil gi *marginalisering* og *ekskludering*. Hildegunn Fandrem (2011, 73) beskriver at dersom målet er integrering kan det måtte innebære det Saba Safdar kaller *integrering-transformering*. I det begrepet ligger ikke bare at majoriteten verdsetter og aksepterer bidragene innvandrene tilfører samfunnet, men også er villige til å tilpasse og omforme deler ved egen kultur og egne institusjoner for å inkludere andre. På samfunnsnivå vil Berry kalle denne endringen eller tilpasningen for multikulturalisme.

Det kan synes selvfølgelig at jo mer en vet om den kulturen de en skal hjelpe eller samarbeide med om barnas utdanning tilhører, jo lettere vil det være å gjøre en god jobb. En kan også tenke seg at det vil være direkte umulig å komme frem til et godt samarbeid uten. Samtidig er det klart at det finnes uendelig mange faktorer å sette seg inn i og at det er svært omfattende og lett å trå feil dersom en vil forsøke å få et fullstendig bilde. Grethe Nordhelle viser til Geert Hofstede (Nordhelle 2012, 208-209) som har identifisert fem grunnleggende dimensjoner som en kan bruke for å sammenligne kulturer. Disse dimensjonene er *maskulinitetsdominans*, *individualisme* kontra *kollektivism*, *usikkerhetsunngåelse*, *maktdistanse* og *langtids-* kontra *korttidsorientering*. Disse dimensjonene kan være hjelpemidler som kan hjelpe oss til å forstå samhandling bedre, og gi hjelp til å stille de gode spørsmålene.

Samtidig vil disse dimensjonene også kunne være verktøy som blir brukt på en slik måte at vi vurderer andre kulturer negativt med utgangspunkt i vår egen kultur. Slik som Pablo Cristoffanini beskriver det problematiske i hvordan vi ofte vil plassere andre kulturer i kategorier ut fra vårt eget ståsted (Cristoffanini 2004, 79-81). Øyvind Dahl forteller at Hofstede sin tilnærming senere har blitt møtt med kritikk fordi det har blitt større fokus på kompleksiteten i interkulturelle møter. I tillegg bygger denne teorien gjerne på en forståelse av kulturbegrepet som noe mer statisk, gjerne tilknyttet bestemte nasjoner (Øyvind Dahl 2006, 11).

Individualisme kontra kollektivism.

Å dele inn de ulike kulturene på en akse der de kategoriseres ut fra grad av kollektivistisk basert kultur med individualistisk i den andre enden av skalaen er omdiskutert, men kan være et hjelpemiddel. Fandrem (2011, 60-62) presenterer en oversikt der hun viser noen

motsetninger mellom de to ytterpunktene på denne aksen. Der en i et individualistisk samfunn gjerne har fokus på hvem en er ut fra personlige egenskaper og følelser vil en i en kultur preget av kollektivism ha fokus på familie og religion. Kjernefamilie i forhold til storfamilie, selvstendighet og ansvarlighet satt opp mot respekt, avhengighet og lydighet.

I kollektivistiske kulturer kan kommunikasjonen være mindre direkte og mer vag og indirekte. Meningen ligger gjerne like mye i det som ikke blir sagt.

Konflikter vil ofte ikke være så åpenbare, og konfrontasjoner blir forsøkt håndtert slik at ingen taper ansikt (Nordhelle 2012, 221). Jan Opsal forteller at tap av ansikt henger sammen med en type *Ære-skam kultur* der det å opprettholde ære og unngå skam ofte bli det primære målet. I situasjoner der personer som er involvert i en konflikt kan risikere å tape ansikt kan en tredje part eller mekler sørge for at konflikten blir løst på en slik måte at en unngår tap av ansikt (Opsal 2006, 263).

I møte med mennesker som har med seg en annen kulturell bakgrunn vil det være viktig å ikke ta som en selvfølge at alle tenker likt som oss. Derfor kan en i stedet for å dømme holdningene til de vi møter ut fra våre verdivurderinger, men heller erstatte det med ”en registrering av forskjeller” (Nordhelle 2012, 243-244).

Ulike faktorer i akkulturasjonsprosessen

Det er flere faktorer som kan virke inn på akkulturasjonsprosessen. Et eksempel kan være store forskjeller i hvordan en ser på mennesket i et Individualistisk kontra kollektivistisk perspektiv. For mange av flyktningene fra for eksempel Midtøsten har storfamilien og nettverket vært en veldig viktig del av livet. Ikke nok med at de gjerne mister kontakten med familien, i alle fall på den måten det har pleid å være, men de møter også en ny måte å betrakte individet i forhold til storfamilien. Samtidig kan det for innvandrere fra andre deler av verden oppleves ganske likt som her. Andre faktorer så som graden av formell utdanning man behøver for å ta del i samfunnet og ulikheter knyttet til språk og religion kan også virke sammen med disse push og pull effektene.

Begrepet akkulturasjon beskriver den prosessen med kulturell og psykologisk endring som en innvandrers går gjennom når hun eller han flytter fra en kultur til en annen (Berry 2006, 31).

Det kan også brukes for å beskrive en situasjon der individer eller grupper med ulik kulturell bakgrunn kommer i kontakt med hverandre (Berry 2006, 35).

Å flytte fra en kultur til en annen, eller å migrere, kan være en stor utfordring. Både personlig for den eller de i familien som flyttet men også for det samfunnet de flyttet til, og kanskje også det samfunnet de forlater.

Fandrem presenterer modellen kalt push and pull for å vurdere ulike immigranter sine utfordringer knyttet til å finne seg til rette i et nytt samfunn (Fandrem 2011, 57). Her snakker en gjerne om ”push” og ”pull” effekter om faktorer knyttet til perioden før flytting. Med ”push”-effekt menes de faktorer som gjør at et individ eller en gruppe så seg nødt til å flytte. Teorien om Push og pull bygger på Everett S. Lee sitt arbeid. I sin artikkel ”A Theory of Migration” presenterer han hvordan negative og positive faktorer ved kulturen en flytter fra og til virker inn på tilpasningen i den nye kulturen. Lee bruker ikke begrepene push og pull, men bruker symbolene + og – (Lee 1966, 50). Det kan være krig og politisk uro, manglende muligheter til å forsørge seg selv og familien eller andre grunner til at en ikke ser muligheten for å fortsette livet på hjemstedet. Med ”pull”-effekter menes de faktorene ved det nye samfunnet som gjorde dette til et attraktivt sted å flytte til. Det kan være familie og venner som allerede bodde der, gode økonomiske muligheter (jobb, bolig), politisk frihet, fred osv. Med bakgrunn i denne inndelingen ser en gjerne for seg at der det er sterke pull-faktorer vil det kunne gjøre det lettere for immigrantene å finne seg til rette i en ny kultur. Valget om å flytte bygger gjerne mer på drømmen om et bedre liv for seg selv og familien enn på at en er tvunget til å flykte. Den prosessen som har gått i forkant av flyttingen innebærer kanskje en vurdering av fordeler og ulemper knyttet til flyttingen og en er gjerne innstilt på at livet kan bli vanskelig i en periode for at en skal oppnå for eksempel større økonomisk velstand på sikt. Bare opplevelsen av at en har valgt dette selv, kan være nok til å gi en den ekstra opplevelsen av ikke bare innflytelse men kanskje også over eget liv. Samtidig vil gjerne fallhøyden være stor om ikke flyttingen og etableringen i nytt land svarer til forventningene.

Der ”push”-faktorene har vært de sterkeste pådriverne for flytting har ofte individet mistet mye av kontrollen i eget liv. Fokuset på det en har måttet forlate kan lett bli stort og mange vil oppleve stor grad av usikkerhet rundt eget liv (Fandrem, 2011, 57). Før en kom til sitt nye forhåpentligvis trygge hjemland har en antakelig vært utsatt for ikke bare store mengder stress, men muligens også traumer. Dette er faktorer som kan gjøre akkulturasjonsprosessen mer utfordrende.

Teorien om push og pull-effekter synes å finne støtte i hvordan en faktisk ser at immigranter finner seg til rette. Men en kan heller ikke utelukke at andre faktorer spiller inn. Kan det være slik at det er andre mer individuelle forskjeller mellom ulike individer som virker inn på akkulturasjonsprosessen? Den personlige evnen til å takle endringer kan være en slik faktor. Det samme kan graden av støtte fra andre osv. Kan det være slik at flere av de som flytter på grunnlag av de ønsker bedre økonomiske muligheter for seg og familien kommer fra kulturer som ligner mer på den de flytter til? Men mange arbeidsinnvandrere (pull) kommer f.

eks til Norge fra de landene som de senere årene er blitt innlemmet i EU. På den annen side kommer det flyktninger fra f. eks. Syria og Afghanistan som flykter fra krig og uro. Mange kan bære med seg stor sorg og traumer etter at de har opplevd vold og krig i hjemlandet. Også selve den dramatiske flukten kan ha vært årsak til traumer som i sin tid virker inn på hvordan de finner seg til rette i det nye samfunnet.

U-kurven

U-kurven blir gjerne brukt for å beskrive psykologisk tilpasning, mens den sosiokulturelle utviklingen gjerne har en lineær utvikling. Fandrem (2011, 76-79) forklarer U-kurven som først ble introdusert av Sverre Lysgaard i 1955. Den kan være nyttig i skolen, ikke minst i forhold til samarbeid med foreldre. Selv om det må tas noen forbehold, så kan det forklare hvis vi opplever at foreldre som i utgangspunktet var positive og ivrige ser ut til å miste litt av interessen og gjerne trekker seg bort fra skolen. Da kan det sammenfalle med noe av det som u-kurven beskriver. Der skolen og foreldrene har en nær relasjon kan kanskje til og med læreren snakke med foreldrene om den prosessen de er i. I den første fasen der U-en starter på venstre siden beskrives den fasen der en kommer til et nytt land og ny kultur. Alt er nytt og spennende og en blir gjerne fasinert over den nye kulturen eller det nye samfunnet. U-kurven går nedover etter hvert som en støter på utfordringer ved det nye hjemlandet. Vansker knyttet til språk, ulik kultur, kompetansen en har med seg er gjerne ikke like verdifull eller relevant, vanskene øker, og en blir gjerne svært kritisk til den nye kulturen. På den høyre siden svinger u-en opp igjen. Det kan beskrive den fasen der en oppnår økt tilpasning og opplever en større grad av mestring og tilhørighet i det nye landet. U-kurven er noe omstridt, og det vil være viktig å bruke den med et visst forbehold. Det er ikke grunnlag for å si at den kan brukes for å beskrive barns tilpasning, og det vil antakelig kunne være relativt store avvik knyttet til personlig egenskaper som personlighet, utdanning, hvor raskt det går før en får et nettverk i det nye landet osv. osv.

Hjem skole samarbeid

Prinsipper for vellykket integrering

Fandrem (2011,130-131) mener barnehage og skole må være de viktigste arenaene der en vellykket integrering av barn og ungdom kan skje. Hun lanserer seks prinsipper eller eksempler på hva en kan gjøre for å fremme et mangfold. Med begrepet mangfold menes ikke

bare at det er elever fra andre land i barnehagen eller på skolen, men også at det får konsekvenser for den pedagogiske praksisen. Barnehage og skole vil ofte være en svært viktig arena for integrering fordi mennesker med ulik kultur møtes der, men like mye fordi barnehagen og skolen er et sted der denne relasjonen varer over tid. Fandrem beskriver at hun i sin egen forskning om innvandregutter og mobbing så hvor viktig det er at skolen har fokus på innvandrerelevens relasjoner til medelever. Voksne i barnehage og skole må være aktivt deltagende for å svekke bånd mellom innvandrerelever med adferdsproblematikk og legge opp til alternative tilhørighetsopplevelser. Hvis ikke kan de bruke mobbing som et middel for å oppleve tilhørighet. Da er det viktig at de voksne engasjerer seg slik at de blir kjent med elevens bakgrunn og ser på hva som er elevens styrker og ressurser. I noen tilfeller kan det også være nyttig å presentere sider ved denne elevens kultur, men Fandrem mener at hovedfokuset bør være på elevens sterke sider med et mål om at eleven skal oppleve mestring.

Ofte vil en tenke på et samfunn, en gruppe eller en kultur som noe gitt eller fast med en bestemt praksis der de som er nye kan tilpasse seg i større eller mindre grad. En annen måte å tenke på er at i møte med nye individer eller grupper vil det eksisterende samfunnet eller kulturen/gruppa bli påvirket av de som er nye på en slik måte at de alle er en del av en prosess, i stadig endring. Dette kaller Knut Kjelstadli relasjonsmodellen (Kjelstadli 2008, 147). Med denne tankegangen som bakgrunn kan en jobbe for at de «norske» barna kan få utvidet sitt perspektiv gjennom å lære nye ferdigheter, smake på mat, etc. Minoritetsbarn og ungdom kan oppleve tilhørighet gjennom at de får bekreftelse på noe de kan.

Med en ressursorientert tankegang mener Fandrem (2011, 133-134) ikke at en skal overse eller skjule utfordringer f. eks. knyttet til at elevene ikke behersker språk ell. slik som de andre barna. Tvert imot mener hun at mangfoldet skal få være en integrert del av skolens pedagogikk, innhold og organisering. Det kan være at en i møte med en ny elev i stedet for å ha fokus på manglende norskkunnskaper fremhever at eleven kan et eller kanskje til og med flere andre språk. I andre sammenhenger f. eks. når barnet har bodd lenger i Norge eller der barnet har stort behov for å være lik de andre kan en ha mer fokus på felles egenskaper eller sider ved barnet som er mer felles for ulike kulturer eller etnisiteter.

Fandrem (2011, 134-135) velger å bruke begrepet mangfold i stedet for forskjell. Selv om begrepet i seg selv kanskje ikke betyr den store forskjellen sier det noe om den tankegangen som ligger til grunn når en snakker om ulikheter. Prinsippet om at ulikhet er normen kan fremmes ved at en er bevisst på å trekke frem hvor ulikt mange etnisk norske både ser ut og lever. Undervisningen i flere fag kan foregå med dette for øye, en kan trekke inn fortellinger fra andre land og ha fokus på ulikheter.

Empati, eller evnen til å gå inn i, og dele og forstå, en annen persons psykiske situasjon, er en evne som ikke alle barn innehar i like stor grad, men det er en ferdighet som kan læres. Fandrem (2011, 135-136) påpeker at vi i møte med personer som er annerledes enn oss selv er helt avhengig av empati for å kunne samhandle. Empati inneholder både en følelsesmessig og kognitiv dimensjon, og hvis en ikke klarer å ta med den kognitive kan det bli for mye følelser (sympati) som kan være vanskelig å forholde seg til, særlig hvis en har et mål om å hjelpe personen. I møte med innvandrerbarn blir det viktig at den voksne i barnehage og skole klarer å bruke den kulturelle kunnskapen en har på en konstruktiv måte. Det er individet som må stå i sentrum, ikke den kunnskapen en har om en kulturell gruppe. Å være romslig er også en viktig egenskap som de voksne kan modellere overfor barna. Samtidig er det de voksne som må være tydelige på hvor grensene går for hva som er akseptabelt. Å vise hva som ikke er tillatt eller akseptabel adferd er en viktig del av å vise omtanke! Gjennom å være saklig i møte med barn og ungdom viser vi at vi tar de på alvor.

Abhik Roy og William J Starosta beskriver hvordan Gadamer bruker begrepsparet *Techne* og *praxis* der han med et etisk perspektiv beskriver menneskelig adferd (Roy og Starosta 2001, 7-10). Utrykket *techne* beskriver den praktiske ferdigheten og kunnskapen, det som kan læres og som skal til for å gjøre et arbeid. I begrepet *praxis* innlemmes det en moralsk dimensjon som går utover det rent konkrete.

Gadamer skriver om *praxis*: "*a universal form of human life wich embraces, yet goes beyond, the technical choice of the best means for a pregiven end*" (Roy og Starosta 2001,7).

Både begrepene *empati* og *techne praxis* representerer noe utover det konkrete å undervise i ulike fag. Det viser til et engasjement som på sett og vis går ut over det en kan tenke på som lærerens rolle. Samtidig er det viktig med den involveringen og det engasjementet der læreren strekker seg litt lenger for å bygge relasjon eller på andre måter konstruktivt hjelpe de elevene eller familiene som trenger det.

Foreldreinvolvering

På spørsmålet om hvorfor minoritetsforeldre ikke engasjerer seg i barnehagen eller skolen argumenterer Laid Bouakaz for at lærere og foreldre oppgir ulike grunner til at det er vanskelig med et godt samarbeid (Bouakaz 2013, 34-37). Lærerne snakker ofte om hindringer som manglende språklig kompetanse hos foreldrene i tillegg til religiøse eller kulturelle årsaker. Foreldrene på sin side er først og fremst opptatt av at de mangler kunnskap om skolesystemet og at de ønsker å lære slik at de kan få muligheten til å hjelpe sine barn. På den måten kan det se ut til at lærerne med sine holdninger faktisk er til hinder for et godt

samarbeid. Foreldre som opplever å ikke bli møtt på en ordentlig måte eller som opplever at de ikke blir tatt alvorlig i sitt møte med skolen kan bli desillusjonert.

Praktiske vansker knyttet til manglende barnevakter, lite nettverk, skiftarbeid kan gjøre det vanskelig å stille på foreldremøter og andre fora for samarbeid. Språk vil også kunne være en slik praktisk hindring, særlig der en ikke bruker tolk.

Uvitenhet kan være en annen faktor som gjør at foreldrene ikke deltar aktivt i samarbeidet. De kommer gjerne fra en bakgrunn der skolen ikke forventer at foreldrene er aktive på samme måte som i Norge. Skolen tar gjerne bare kontakt der det er alvorlige problemer (Bouakaz 2013, 37).

Følelsesmessige årsaker til manglende engasjement kan gjerne henge sammen med at foreldrene selv har dårlige erfaringer knyttet til egen skolegang. Foreldre som er stresset og bekymret i forbindelse med at de skal tilpasse seg en ny hverdag i landet (akkulturativt stress) kan gjøre at selv små oppgaver i dagliglivet oppleves krevende og foreldrene prioriterer da ikke samarbeid med skolen. Andre grunner kan være at en er redd for å ikke mestre språket godt nok, at en føler seg utenfor i foreldregruppa og enkelte kan føle seg underlegne eller maktesløse fordi de selv har liten eller mangelfull utdanning.

Ulike tiltak kan prøves ut for å legge bedre til rette for at foreldrene skal involvere seg. Et eksempel kan være bruk av tolk eller at innkalling gis på morsmålet. Skolen kan også organisere barnepass og en kan passe på å informere godt om tid og sted samt praktiske ordninger som mat o.l. Dersom en bruker tolk er det viktig at tolken virkelig snakker det samme språket som foreldrene, og at tolken ikke er en bekjent av foreldrene der det kan oppleves vanskelig. Ulike nettverk som mødregrupper kan ta opp tema knyttet til skole som f.eks. leirskole eller svømmeundervisning (Fandrem 2011, 152-158).

Utover dette vil mange av de tidligere nevnte prinsippene som gjelder i arbeidet med barn og unge også være nyttige i foreldresamarbeidet.

Ulla Kofoed beskriver hvordan hun har hentet inspirasjon hos de tradisjonelle pedagogene Vygotsky, Dewey, Bruner og Bakhtin i sitt arbeid der hun forsøker å knytte elevenes bakgrunn og egne nære erfaringer tettere sammen med læringen i skolen. Dette vil hun få til ved at foreldrene involveres slik at de kan samtale og stille spørsmål knyttet til det lærerne underviser. Både foreldre og elever har ulike referanserammer. De tilhører ulike religiøse retninger, bruker ulike språk, har ulikt utdanningsnivå, ulik økonomi, sosiale og kulturelle erfaringer. Kofoed er opptatt av at samarbeidet mellom hjem og skole ikke bare må bygge på lærerens virkelighetsforståelse, men at en bygge en felles referanseramme (Kofoed 2013, 148). Ved at foreldrene får god informasjon om elevenes læring kan en skape en

sammenheng i undervisningssituasjonen slik at foreldrene kan bidra med sine spørsmål, tanker og gå inn i en dialog. På denne måten kan foreldrene bidra med sine erfaringer og hjelpe elevene slik at de kan sammenligne, undersøke og reflektere over likheter og sammenhenger på en sann måte at elevenes forståelse øker.

Hvis en ønsker å arbeide etter disse prinsippene blir det viktig å anerkjenne at ulikhetene eksisterer. Det vil også være lærerens ansvar å legge til rette for dette arbeidet. Kofoed forteller at Thomas Nordahl mener det kan oppleves utfordrende for lærerne å samarbeide med foreldre som ikke ligner på dem selv eller som reagerer ulikt de selv. Da kan en se for seg at læreren gjerne overser både elev og foreldre så sant det ikke oppstår problemer knyttet til eleven. Et av de grunnleggende områdene der det må anerkjennes ulikhet er innenfor språk fordi uten at hjem og skole kan kommunisere finnes ingen grunnlag for å samarbeide (Kofoed 2013, 148-151).

Med fokus på hva foreldrene skal bidra med blir det slik at lærerne må lage detaljerte planer som viser konkret hva de skal informere foreldrene om slik at elevene kan få bruke egne erfaringer og kunnskap i skolens fag. Læreren må sørge for å sette foreldrene i stand til å kommunisere med sine barn om det elevene skal lære i skolen.

De største utfordringene knyttet til denne måten å arbeide på vil være både at forarbeidet og planleggingen vil kunne være ganske omfattende og at en kan måtte arbeide svært målrettet og tilpasse opplegget for å få et godt samarbeid med foreldrene som ofte kan ha en veldig annerledes bakgrunn enn lærerne. Det kan være temmelig ressurskrevende samtidig som at lærerens kompetanse, holdninger og motivasjon vil kunne være avgjørende (Kofoed 2013, 164-166).

Liv Bøyesen sammenligner myndiggjøring av foreldre i skole hjem-samarbeidet med det at pasienter skal gi et informert samtykke som er et forankret prinsipp i medisinsk etikk. Hun beskriver at foreldre bør få et reelt ansvar for opplæringen av sine barn sammen med skolen (2013, 116-118). «De skal ikke marginaliseres fordi de ikke har kjennskap til hvordan opplæringen i skolen i Norge forgår, eller til hva slags forventninger det stilles til dem som foreldre» (Bøyesen 2013,116). Hun mener videre at relasjonen mellom hjem og skole kan beskrives som symmetrisk eller asymmetrisk ut fra om en ser på den andre parten som en verdig samarbeidspartner. Selv om skolen sitter på mest kompetanse angående den skolefaglige opplæringen skal ikke det røkke ved prinsippet om foreldrene som likeverdige partnere som innehar viktig informasjon og at foreldrene er i stand til å vise ansvar for barnas opplæring.

Å bruke interkulturell kompetanse i skolehverdagen

For å bli tryggere i å bruke den interkulturelle kompetansen lærerne i skolen har vil det kunne være svært nyttig å arbeide med det i fellesskap. Øystein Lund Johannessen viser gjennom eksempler fra en barneskole hvordan teori knyttet til kulturell bevissthet og flerkulturell kompetanse kan være nyttig for å ta i bruk denne kompetansen i konkrete situasjoner (Johannessen 2006, 175-182). Flerkulturell kommunikasjon blir gjerne sett på som først og fremst situasjonsbestemt kompetanse knyttet til praksis. Johannessen hevder at teori, refleksjoner og samtale rundt praksis vil være nyttig. Han mener at prinsipper fra den sosiale konstruktivismen kan være nyttige i arbeidet med å analysere hendelser og konflikter. Mens noen konstruktivister ser på individet og deres subjektive psykologiske persepsjon, ser andre på denne prosessen med å tillegge mening til sosiale og naturvitenskapelige fenomen som en prosess som foregår i en gruppe. Slik blir det vi oppfatter og tolker først og fremst et resultat av en sosial prosess. En nøkkelfaktor i dette arbeidet for å konstruere en felles meningsfull virkelighet er språk. Språket påvirker hvordan vi opplever virkeligheten rundt oss og det felles språket vi har i en gruppe strukturerer hvordan gruppens medlemmer påvirker og tolker den virkeligheten de er en del av. Ved hjelp av eksemplene fra skolehverdagen viser han hvordan disse prinsippene kan hjelpe oss i arbeidet med å finne gode løsninger i konflikter eller ulikheter gjennom økt forståelse., og han mener at et viktig aspekt i dette arbeidet vil være evnen til å balansere mellom individuelle og kollektive tilnærminger til kulturelle forskjeller.

Det har vist seg at lærere i den norske skolen har vært tilbakeholdne med å involvere seg i spørsmål knyttet til kulturelle forskjeller. Det har vært stort fokus på det unike ved de kulturelle utfordringene opplever lærerne at de ikke har den kompetanse de behøver for å involvere seg. I stedet kunne en ha større fokus på det universelle aspektet ved problemene som lærerne kunne håndtert greit med sine profesjonelle pedagogiske verktøy.

Lund Johannessen mener likevel at lærerne ville ha god nytte av å lære mer også om de spesifikke kulturene. Gjerne gjennom ressurspersoner med bakgrunn fra denne kulturen, og gjerne sammen med foreldrene til elevene. Imidlertid ser han også nytten av at lærerne skulle lære om tolkning av kulturelle karakteristika slik at de kunne overføre kunnskapen og møte andre grupper av innvandrere med større kulturell årvåkenhet og sensitivitet.

I det videre arbeidet med prosjektet vil jeg ta med meg hoved prinsippene knyttet til interkulturell kompetanse. Slik jeg leser teoriene handler interkulturell kompetanse både om en erfaringsbasert del og en teoretisk tilnærming. Jeg kan sammenligne det teoretikerne presenterer med lærernes vurderinger av egen kompetanse. Teori knyttet til akkulturasjon, tolkning og hjem-skole-samarbeid vil være relevant i forhold til å analysere det lærerne

forteller om egne erfaringer. Her vil både faktorer knyttet til innvandrerens selv og dennes bakgrunn og faktorer ved samfunnet denne flytter til være avgjørende. En lærer som har kompetanse på hva disse faktorene kan være vil kunne ha en mer hensiktsmessig tilnærming i møte med både elever og foreldre.

KAPITTEL 3 METODE

Kvalitative metoder

Alan Bryman presenterer ulikhetene mellom kvalitative og kvantitative metoder ved hjelp av åtte punkter (Bryman 1999, 36). Her ser han bl.a. på relasjonen mellom forskeren og subjektet, på graden av struktur innen forskningen og på hvilke type data som skal samles inn. Slik jeg leser Bryman er hans poeng at de to tilnærmingsmåtene til forskningsprosjektet kan utfylle hverandre og at de har ulike styrker og svakheter som gir dem ulike bruksområder. Bryman mener bl.a. at mens de kvantitative metodene kan hjelpe oss i den innledende eller forberedende fasen av et forskningsprosjekt kan de kvalitative metodene hjelpe oss til bedre å forstå de involverte.

I kvalitativ metode er en ikke primært på jakt etter et representativt utvalg for å kunne presentere hvordan en større gruppe forholder seg til et bestemt tema. I stedet går en i dybden for å prøve å forstå hvordan denne ene informanten eller gruppen tenker. Tove Thagaard forteller hvordan forskeren er opptatt av den symbolske betydning bak menneskenes handlinger, ulike måter å tolke handlinger på og hvordan språket virker på vår oppfatning av virkeligheten (Thagaard 2009, 39 og 42).

I mitt prosjekt vurderte jeg at kvalitative metoder vil være best egnet fordi jeg var interessert i intervjuobjektens personlige erfaringer, refleksjoner og holdninger. Dette ville kunne være vanskelig i en kvantitativ undersøkelse bl.a. fordi det vil være vanskelig å stille oppfølgingsspørsmål. I en kvantitativ undersøkelse vil mengden av informasjon bli så stor at svarene må til en viss grad standardiseres for at en skal kunne behandle all informasjonen.

I tillegg til kvalitative metoder bruker jeg også offentlige føringer og en forskningsrapport. Disse supplerer den informasjonen som gis i intervjuene.

Forskningsintervju

I arbeidet med mitt prosjekt valgte jeg forskningsintervjuet som fremgangsmåte. Gjennom en samtale basert på en intervjuguide med åpne spørsmål fikk jeg relevant informasjon samtidig som jeg opplevde å få en tillit og kanskje fortrolighet som vil være vanskelig ved bruk av f. eks. et spørreskjema.

Jeg valgte å intervju åtte personer. På den måten fikk jeg samtale med personer som hadde noe ulik erfaringsbakgrunn samtidig som datamengden ble noenlunde håndterbar i forhold til analysearbeidet.

Hvor mye relevant informasjon forskeren sitter igjen med etter et intervju vil avhenge av flere faktorer som for eksempel om spørsmålene var gode, om en klarte å stille gode oppfølgingsspørsmål, om informanten hadde tillit til meg og intervjusituasjonen slik at denne svarte åpent og ærlig. Cato Wadel beskriver hvordan forskeren i kvalitative prosjekter blir veldig synlig og resultatet vil ofte avhenge av i hvor stor grad forskeren behersker den rollen og hvor flink han eller hun er i ”relasjonelle ferdigheter” (Wadel 1991, 179).

Ved å bruke kvalitativt forskningsintervju valgte jeg selv hvor styrt intervjuet skulle være. Jeg hadde på mange måter den gode samtalen som forbilde, men jeg visste at da kunne analysearbeidet bli veldig krevende samtidig som jeg gjerne ikke hatt den informasjonen jeg ønsket i slutten av denne samtalen. Pål Repstad (2007, 78-79) anbefaler en intervjuguide som et hjelpemiddel, og jeg valgte å følge det rådet.

Jeg valgte å følge den strategien, og brukte en intervjuguide med tolv spørsmål fordelt innenfor 5 hovedområder. På den måten sikret jeg en viss struktur og at jeg hadde vært innom de områdene jeg ønsket. Samtidig kunne jeg tilpasse spørsmålene og jeg trengte ikke å bruke nøyaktig samme formulering. Det var også mulig å kunne gå mer i dybden på tema som dukket opp underveis. Jeg valgte å stille spørsmålene i litt ulik rekkefølge avhengig av hva som følte naturlig i løpet av samtalen. De første spørsmålene var ganske konkrete som hvilken utdanning den jeg intervjuet hadde og hvilken erfaring de hadde fra arbeidslivet. Spørsmålene lenger ut i intervjuet var mer åpne, og skulle gi mer rom for intervjuobjektets personlige erfaringer og refleksjoner. Noen ganger var jeg litt nervøs i intervjusituasjonen og da var jeg ekstra glad for at jeg hadde intervjuguiden å støtte meg til.

Jeg valgte å intervju åtte lærere fra tre forskjellige skoler i Sandnes kommune. Fokuset i utvelgelsen var ikke spesielt knyttet til et ønske om å få et representativt utvalg, men heller det å få representert lærere med ulike utdanninger og ulik erfaring. Intervjuene ble tatt opp som lydfil og transkribert. Det var en relativt tidkrevende prosess, men det hjalp meg samtidig med å bli godt kjent med materialet. Den strukturen som intervjuguiden gav i intervjusituasjonen var til stor hjelp i arbeidet med å analysere dataene.

Utvalg og tilgang

I de innledende fasene av dette prosjektet så jeg for meg muligheten for å intervju ikke bare lærere, men også foreldre til flerspråklige barn, ansatte ved Pp-tjenesten og ansatte ved FBU (Sandnes kommune sitt senter for flerspråklige barn og unge). Jeg så imidlertid ganske tidlig at det ville bli et veldig omfattende prosjekt og at jeg heller ville ha fokus på lærernes kompetanse og erfaringer. Da kunne jeg få intervju flere lærere med noe ulik bakgrunn.

For å komme i gang med innsamling av data måtte jeg gjøre avtaler med lærere i Sandnes kommune. For å sikre at de jeg skulle intervju kunne gi meg informasjon som var relevant for problemstillingene mine (bl.a. i forhold til foreldresamarbeid), valgte jeg å intervju lærere som hadde erfaring som kontaktlærere. Jeg brukte eget nettverk for å få anbefalt aktuelle informanter og i tillegg tok jeg kontakt direkte med lærere som jeg tenkte kunne være aktuelle.

Av de åtte lærerne jeg intervjuet var seks damer og to menn. Om det er en skjev fordeling gjenspeiler den allikevel kjønnsfordelingen i barneskolen ganske godt. Alderssammensetningen viste en viss spredning, men det var flest informanter i førtiårene. Kanskje dette var et resultat av at jeg selv er i den alderskategorien. Ettersom jeg brukte eget nettverk for å få tak i informanter er gjerne sjansen større for at informantene er lik meg på ulike områder. Jeg intervjuet en lærer i tjuåra, to i trettiåra, fire i førtiåra, og en i den siste del av sitt yrkesaktive liv, i sekstiåra. Så lenge mitt prosjekt var et kvalitativt forskningsprosjekt var jeg ikke ute etter et representativt utvalg. Når jeg allikevel ville ha spredning i forhold til kjønn og alder handlet det først og fremst om et ønske om å få informasjon ut fra ulike erfaringer.

Informantene ble kontaktet via e-post. Da kunne jeg få presentert forespørselen på en ryddig måte samtidig som den som mottok e-posten fikk tid til å tenke seg om og vurdere om de vil være med. De fleste svarte ganske raskt og alle var positive. En fortalte at vedkommende hadde vært lite involvert i foreldresamarbeid og jeg valgte derfor å intervju en annen lærer i stedet.

Det var viktig for meg å være fleksibel med hensyn til tid og sted for intervjuene. Jeg gjennomførte intervjuer på ulike skoler etter undervisningstid, hjemme hos lærere både på dagtid og om kvelden etter at ungene hadde lagt seg. Min begrunnelse for dette var at siden jeg ba informantene om en tjeneste og de stilte opp for meg, så ville jeg være fleksibel slik at ulempen skulle bli minst mulig for dem. De fleste har en travel hverdag og ettersom flere av

informantene er småbarnsforeldre er det en god del organisering som skal til i hverdagen og jeg ønsket ikke å være med på å gjøre dette enda vanskeligere. I tillegg sammenfalt flere av intervjuene med den tiden på våren da skolene har utviklingssamtaler med foreldre og elever. Det gjør det til en periode med en god del ekstra arbeid.

Jeg valgte også å innhente tillatelse fra rektorene ved de skolene der jeg intervjuet lærere, men rektorene hadde ikke innflytelse på hvilke lærere som ble intervjuet. Repstad beskriver hvordan ledere i en slik situasjon kan styre forskeren (Repstad 2007, 81). Den ene rektoren kjenner meg og skrev under på skjemaet med en gang. Den andre svarte raskt med å bekrefte at det var i orden og ønsket meg samtidig lykke til med arbeidet. Den tredje rektoren hadde noen spørsmål knyttet til hvordan jeg henvendte meg til lærerne og om hvorvidt lærerne kunne tro at dette skulle skje innenfor den betalte arbeidstiden. Etter en kort telefonsamtale fikk vi avklart spørsmålene, og rektoren gav meg den tillatelsen jeg ønsket. Rektor poengterte at mitt arbeidsforhold ved en annen skole i kommunen gjorde at rektor hadde tillit til meg og at jeg forstod arbeidstidsordninger o.l.. Jeg hadde lagt planer for hvordan jeg ganske raskt kunne gjennomføre intervjuet ved en annen skole, men var svært takknemlig da det ordnet seg på det første alternativet.

Praktisk gjennomføring

Som beskrevet tidligere gjorde jeg avtalene på e-post. Jeg prøvde å gjøre det slik at færrest mulig skulle vite hvem jeg intervjuet og ved hvilke skoler de var ansatt. Det var imidlertid ikke så enkelt der jeg gjennomførte intervjuene på skolen der informantene arbeidet.

Et eksempel fra det ene intervjuet kan beskrive dette. Da jeg ankom skolen gikk jeg først til administrasjonsavdelingen for å spørre hvor jeg kunne finne den aktuelle læreren men jeg sa ingenting om hvorfor jeg skulle treffe denne læreren. Da kom det en lærer bak meg som jeg kjenner fra tidligere og denne tilbudte seg å vise meg veien til det riktige arbeidsrommet. I det jeg kom inn på arbeidsrommet treffer jeg også på en annen bekjent. Begge disse vet at jeg er student og det er godt mulig at de forstod hvorfor jeg var på besøk. Ved et annet intervju på samme skole ble vi sittende på personalrommet som i utgangspunktet var helt tomt. Mens intervjuet ble gjennomført kom det flere andre og satte seg rundt om i rommet mens noen begynte å rydde kopper. Det var tilsynelatende ingen som la merke til oss to som satt og hadde en samtale i det ene hjørnet. Jeg var urolig for om jeg kom til å høre samtalen vår på lydopptaket, men det gikk heldigvis bra.

Det var heller ikke helt enkelt å gjøre intervjuer hjemme hos lærerne. Det var unger som ikke ville sove, lekne hunder og diverse andre avbrudd. For meg utgjorde det imidlertid

ingen særlig stor ulempe. Jeg forsikret den jeg skulle intervju om at det ikke var et problem før vi fortsatte intervjuet. Det kunne også være vanskelig å vite forventningene til informanten etter intervjuet. Skulle jeg sette meg ned å prate med læreren, ta en kopp kaffe eller bare gå? Jeg valgte å gjøre ulikt ut fra hva som føltes naturlig der og da. Ved et par tilfeller fikk jeg en veldig interessant samtale etter selve intervjuet og skulle gjerne ønske at opptakeren fremdeles stod på. Jeg spurte ikke om lov til å bruke dette i oppgaven fordi jeg forstod det slik at dette ikke var ment for andre enn meg. Jeg har ikke brukt deler fra disse samtalene i prosjektet fordi det ville være etisk betenkelig. Disse samtalene kan allikevel ha gitt meg ideer og innfallsvinkler som jeg har tatt med meg i det videre arbeidet. Repstad beskriver at dette er en ganske vanlig opplevelse. Informanten føler seg gjerne friere og uttaler seg mer fritt og åpent (Repstad 2007, 85).

Jeg brukte en avlagt iPhone til å gjøre opptak med og jeg presiserte overfor informantene at telefonen kun ble brukt i forbindelse med prosjektet i denne perioden. Telefonen fungerte greit, men de første gangene «plundret» jeg litt i det intervjuet skulle starte og den ene gangen klarte jeg til og med å slette lydfilen etter at intervjuet var ferdig. Lyden ble imidlertid helt ok, og funksjonene for avspilling og repetisjon ved transkribering fungerte fint selv om jeg ikke ser bort ifra at en annen opptaker kunne vært enda bedre. Den største overraskelsen knyttet til opptak og transkribering var nok i hvor stor grad det muntlige språket skiller seg fra det skriftlige. Det ble mange både lange og ufullstendige setninger. En god del gjentakelser og mye dårlig grammatikk. Det er mulig at refleksjoner og potensielt sensitive spørsmål om f. eks. erfaringer i forhold til foreldresamarbeid kan gi et mer «nølende» og uklart språk. Det gav meg noen utfordringer under transkriberingen. I analysedelen av prosjektet har jeg valgt å bruke (...) i stedet for diverse småord eller hvis deler av sitatet ikke er relevant. Fokuset mitt har vært at teksten skal være lett å lese samtidig som innholdet skal være tydelig. Det ble også klart at informantene hadde ganske forskjellig ”stil” i språket og der noen brukte lang tid og mange ord, svaret ble på en måte til mens de snakket, virket det som om andre hadde alt helt klart for seg og kunne svare kjapt og konsist. I analysedelen av dette prosjektet har jeg anonymisert lærerne slik at jeg viser til Lærer 1, Lærer 2 osv.

Roller og etiske refleksjoner

Jeg valgte å ikke intervju noen av dem jeg har arbeidet aller tettest sammen med, der det over tid har oppstått nære vennskap. Det vil være en ganske subjektiv vurdering, men jeg

valgte å utelate de aller nærmeste. Jeg kan ikke se at vennskapet vårt skulle gi noen direkte problemer i forhold til intervjuene, men vurderte det slik at jeg heller ville intervju andre lærere. Lærere som jeg kjenner godt vet mer om hva jeg ønsker å høre og kunne derfor ville tilpasse svarene (bevisst eller ubevisst) eller at mine nære venner gjerne ikke ville gi meg særlig mye ny informasjon fordi jeg allerede kjenner både deres arbeidsmåter og holdninger ganske godt i utgangspunktet.

Ettersom jeg i stor grad kjenner til deres arbeidssituasjon var det ganske greit å velge lærere med relevante erfaringer. Siden jeg allerede hadde en kjennskap til de lærerne jeg ønsket å intervju kan det være at det opplevdes vanskeligere for dem å si nei. De kunne være bekymret for at vi skulle få et anstrengt forhold til meg. I tillegg kunne det oppleves ubehagelig å dele personlige refleksjoner med en kollega. Ettersom jeg fikk ja til å delta også fra de jeg ikke kjente godt fra tidligere tror jeg at det ikke var slik at noen følte et ekstra stort press. Jeg mottok bare svar som «stor stas å bli spurt» og «ja, selvfølgelig, det skal vi få til».

I likhet med informantene er jeg er ansatt som lærer i Sandnes kommune. Jeg tror at det kan ha vært med på at noen av lærerne sa ja til å bli intervjuet. De har gjerne tanker om at jeg forstår dem og at jeg ikke er ute etter å ta dem. Slik beskrives det også av Martin Hammersley og Paul Atkinson (2012, 119). Der hevdes det at lærere kan være en yrkesgruppe der det kan være spesielt stor skepsis mot folk utenfra som skal mene noe om deres yrkesutøvelse. Jeg tror at min stilling kan ha gjort det lettere for meg å få rektor ved de enkelte skolene til å gi meg adgang. Her kan særlig funksjonen som spesialpedagogisk koordinator ha vært med på å gi økt tillit. Gjennom den funksjonen vet de at jeg arbeider tettere med rektor og skolens administrasjon enn det de fleste lærere gjør og det kan også tolkes som at rektor ved min skole har vist meg tillit ved at jeg innehar denne funksjonen og at jeg derfor vil være «til å stole på». Jeg har kanskje en større forståelse for hvordan en skole drives og hvilke vurderinger og avveininger som følger med ev. taushetsbelagte opplysninger.

Jeg ser også ulemper med at jeg arbeider i skolen. Noen av lærerne kan ha latt være å si det som de tenker er en selvfølge for meg, men som i denne sammenhengen ville ha vært interessant. Jeg har flere ganger i løpet av intervjuene savnet å inneha rollen som den uvitende. Noen av informantene hadde kanskje forventninger om at jeg skulle kunne veilede i forhold til det jeg vanligvis arbeider med og det opplevdes vanskelig å legge til side den rollen i intervjusituasjonen. Jeg drev ikke veiledning under intervjuene, støtte og forståelse mimikk og lignende for de utfordringene informantene drøftet. Hvis jeg ikke gjorde det, opplevde jeg det som om informantene kunne bli mer usikre, nølende og jeg ville få mindre informasjon. Wadel (1991, 179) beskriver forskerens relasjonelle ferdigheter, og hvordan det

kan være avgjørende for resultatet. Jeg opplevde det som om jeg brukte ganske mye energi på å ”lese” de jeg intervjuet slik at jeg kunne følge opp med passende spørsmål i fortsettelsen.

Allerede under det første intervjuet opplevde at jeg til en viss grad kunne være med å påvirke de svarene jeg fikk. Jeg kunne kanskje ha fått noen litt mer «saftige» sitater hvis jeg hadde prøvd på det. Jeg valgte imidlertid en mer forsiktig tilnærming der jeg forsøkte å være mest mulig lik både i grad av støtte i de ulike intervjuene. Jeg kan nok kanskje allikevel blitt påvirket av dem jeg har snakket med, og spørsmålene har selvfølgelig blitt tilpasset de svarene jeg har fått underveis i intervjuet.

Repstad (2007, 78) sier at et forskningsintervju kan ha den naturlige samtalen som forbilde, og det var en tilnærming jeg brukte. Imidlertid opplevde jeg raskt en utfordringene med dette fordi den gode samtalen vil som oftest innebære en turtaking der begge (eller alle) bidrar, og ikke bare med spørsmål. Kanskje kan det være noe av grunnen til at samtalen etter selve intervjuet flere ganger ble særlig interessant. Da var jeg mer fri til å dele mine erfaringer og refleksjoner og det ble en mer naturlig samtale.

Å drive feltarbeid var en lærerik prosess. Selv om jeg var redd for å være påtrengende da jeg spurte lærere om å få lov til å intervju dem, møtte jeg bare positive reaksjoner. I ettertid, ved bearbeiding av svarene har jeg gjerne tenkt at her skulle jeg vært mer pågående eller stilt oppfølgingsspørsmål. I intervjusituasjonen har det derimot ikke føltes naturlig å gjøre det. Kanskje hadde jeg fått enda mer interessant materiale hvis jeg hadde tatt sjansen på å være mer pågående. På den annen side kunne jeg ha opplevd at informantene ble mer tilbakeholdne hvis de mente at jeg presset dem. Jeg tenker at spørsmålene i intervjuguiden var relevante i forhold til analysen jeg har arbeidet. I etterkant ser jeg at et par av spørsmålene gjerne kunne vært utelatt fordi jeg ikke har avgrenset prosjektet slik at emnet ikke har vært relevant lenger.

KAPITTEL 4 INTERKULTURELL KOMPETANSE

I problemstillingen for mitt prosjekt spør jeg lærere ansatt i Sandnes kommune om hvordan de vil vurdere sin interkulturelle kompetanse og hvordan de har tilegnet seg denne kompetansen. For å sette denne kompetansen inn i en større sammenheng vil jeg presentere noen av de offentlige føringene og rammene som er gitt i løpet av de siste årene. I intervjuene jeg gjorde med lærere ansatt i Sandnes kommune var et av spørsmålene om de kunne huske å ha hatt om temaet flerspråklige barn eller interkulturell kompetanse i lærerutdanningen sin. De fleste svarte at de kunne ikke huske at de hadde hatt om dette, men det hadde gjerne vært tema på ulike etterutdanninger. Bare en av de jeg intervjuet kunne spesifikt huske at det hadde vært tema i grunnutdanningen.

Læreplan

Det er kunnskapsløftet fra 2006 som er den gjeldende læreplanen, men læreplanens generelle del er imidlertid ikke endret siden den ble vedtatt av Stortinget i 1993. Den generelle delen av læreplanen omhandler ikke spesifikke fag.

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsløftet, generell del, 2006).

Om å forholde seg til andre kulturer sier den generelle delen av læreplanen:

...Samtidig fortel kulturhistoria at kontakt med andre og forskjellige livsformer gir høve til overraskande kombinasjonar og til kollisjonar mellom ulike syn. Møtet mellom ulike kulturar og tradisjonar gir både nye impulsar og grunnlag for kritisk refleksjon.

Skolen har fått mange elevar frå grupper som i vårt land utgjer språklege og kulturelle minoritetar. Utdanninga må derfor formidle kunnskap om andre kulturar, og utnytte dei høve til rikare innhald som minoritetsgrupper og nordmenn med annan kulturell bakgrunn gir. Sikker kunnskap om andre folk gir eigne og andres verdiar ein sjanse til prøving. Oppfostringa skal motverke fordømmar og diskriminering, og fremje gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulik levevis.

Utdanninga skal øve opp evna til samarbeid mellom personar og grupper som er ulike. Men ho må også gjere dei konflikhtar tydelege som kan liggje i møtet mellom ulike kulturar (Kunnskapsløftet 2006, generell del).

Denne delen av læreplanen beskriver slik jeg ser det den kunnskapen og den evnen til samarbeid som elevene skal tilegne seg. En del av formålet med denne opplæringen skal være å motvirke fordommer og diskriminering. For at læreren skal kunne gjøre dette på en

ordentlig måte tenker jeg at læreren må ha en viss interkulturell kompetanse. Å ha kunnskap om andre kulturer og om hvordan både fordommer og stereotypier kan påvirke samhandlingen bør derfor ligge i lærerens kompetanse. I avsnitt om lærerens rolle sies dette om lærerens kompetanse, også i møte med elever med en annen kulturell bakgrunn:

Å forklare noko nytt inneber å forankre det til noko kjent. Læraren oppfyller dette ved å bruke uttrykk, bilete, analogiar, metaforar og eksempel som gir meining for eleven. Ny kunnskap må hektast tett saman med den som alt sit - det eleven veit, kan og trur frå før. Mykje av dette er felles for elevane, i vår breie kulturarv, og gir klangbotn for kommunikasjon, samtale og læring.

Men jamvel i ein felles kultur er det store variasjonar mellom individ etter sosial bakgrunn, kjønn og lokalmiljø. Det som er eit slåande eksempel eller eit råkande bilete for ein elev, kan vere meiningstomt for ein annan. Det elevane har teke med seg frå heim, buområde eller tidlegare skolegang, avgjer kva for eksempel og forklaringar som skaper meining. Elevar som kjem frå andre kulturar, har ikkje same del i den norske fellesarven. Den gode læraren bruker derfor mange og ulike bilete for å vise felles mønster, og hentar stoff og illustrasjonar frå dei opplevingar barn har hatt og dei ulike røymsler unge har fått. Og den gode skolen legg stor vekt på å utvide det felles fond av allmenn bakgrunnskunnskap elevane har, fordi dette gjer det lett å kommunisere tett.

Fagleg kompetanse er nødvendig for at ein lærar skal vere trygg og ikkje bli usikker og engsteleg når elevane stiller spørsmål og ventar svar. (Kunnskapsløftet 2006, generell del)

Her vises det til det pedagogiske prinsippet om å gå fra det kjente til det ukjente, fra det nære til det fjerne. Den faglige kompetansen som beskrives i slutten av sitatet omhandler nok først og fremst kompetanse i de faga læreren skal undervise i. Allikevel påpeker læreplanen her at læreren skal bruke forklaringer som skaper mening ut fra elevens erfaringer. Lærerens interkulturelle kompetanse vil nødvendigvis være med å avgjøre om læreren klarer å gjøre dette på en god måte.

NOU 2010:7 Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet

NOU 2010:7 (2010) bygger på arbeidet til Østbergutvalget. I sammenheng med mitt prosjekt velger jeg å se spesielt på to områder. Det ene er knyttet til kompetanse, det andre foreldresamarbeid hjem-skole. I sin konklusjon skriver utvalget bl.a.:

”Utvalget ønsker å understreke verdien av flerspråklighet og kulturell kompetanse i dagens internasjonale arbeidsmarked. Både den kompetansen og de erfaringene innvandrere har med seg til Norge, kan være svært nyttige i en globalisert verden” (NOU 2010:7 2010).

Blant forslag til tiltak skriver utvalget følgende om kompetansebehov i opplæringssektoren:

Kompetansebehov i opplæringssektoren

Utvalget har i alle deler av opplæringssystemet avdekket et behov for kompetanseutvikling. Den kompetansen det er behov for, må differensieres, men generelt sett dreier det seg om kulturkompetanse, tverrkulturell kommunikasjonskompetanse, kunnskap om sosiale og kulturelle endringsprosesser, kompetanse i norsk som andrespråk, kunnskap om flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk. Behovet for kompetanse må dekkes på både kort og lang sikt. Utvalget foreslår blant annet:

- at flerkulturell og flerspråklig kompetanse integreres i alle typer førskolelærer- og lærerutdanning
- at det satses på etter- og videreutdanning av personalet i dagens opplæringssystem, både på eier, leder- og førskolelærer- og lærersiden. Behovene synes særlig store i videregående opplæring, voksenopplæring og i barnehagen. Også innenfor grunnskolen er det avdekket store kompetansebehov. Variasjonene er store mellom kommuner og innen kommuner.
- oppretting av et senter for språkutvikling som skal forske på hvordan barn utvikler og bruker flere språk (NOU 2010:7 2010)

I forbindelse med mitt prosjekt er det særlig interessant at utvalget foreslår at også flerkulturell og ikke bare flerspråklig kompetanse skal inn i lærerutdanningen.

NOU 2015:8 Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser

I juni 2015 kom det såkalte Ludvigsenutvalget med sin utredning om fornyelse av fag og kompetanser. Utredningen har ikke særlig fokus på den flerkulturelle skolen på samme måte som Østbergutvalgets NOU 2010:7 (2010). I kapittelet "Kompetanser for fremtiden- begrunnelser og vurderinger" beskriver utredningen sentrale trekk ved samfunnsutviklingen. Her er globalisering og kulturelt mangfold en del av det som beskrives:

...Globalisering er et dominerende utviklingstrekk, og det er sannsynlig at denne utviklingen vil fortsette. Mennesker, ideer. Kapital, varer og tjenester forflytter seg i større grad på tvers av landegrensene, og kontakt og påvirkning mellom ulike land og kulturer øker (...) Norge er en del av det internasjonale migrasjonsbildet ved at innvandrersandelen i befolkningen antas å øke. Det bidrar til økt etnisk, religiøs og kulturelt mangfold i det norske samfunnet (...) Kulturelt mangfold og flerspråklighet er en berikelse og en ressurs for samfunnet. Samtidig ser vi at kulturell kompleksitet i samfunnet skaper spenninger som kan føre til konflikter mellom ulike grupper.. (NOU 2015:8 2015).

I NOU 2015:8 anbefaler utvalget at nasjonale myndigheter bør kartlegge på hvilke områder det bør legges til rette for kompetanseheving. Og som metode for kompetanseheving anbefaler utvalget kompetanseheving som skjer i kollektive prosesser og at lærerkollegiene skal få tid og rom til å utvikle seg i fellesskap (2015).

Lærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger

De anbefalingene vi ser i NOU 2010:7 (2010) finner vi igjen i lærerutdanningen. Ved Universitetet i Stavanger sin lærerutdanning "Grunnskolelærer 1.-7. trinn" kan en se at emner knyttet til interkulturell kompetanse er en del av emnet pedagogikk og elevkunnskap både ved det 2. og 3. året i utdanningen. I studieplanen for grunnskolelærerutdanningen finner vi blant annet disse målene:

Etter 2. året i utdanningen skal studenten ha kunnskap om

- mangfoldet i familie-former og barns og unges oppvekst, utvikling og læring i ulike sosiale, språklige, religiøse og kulturelle kontekster.

- elever med flerkulturell og flerspråklig bakgrunn

Etter det 3. året i utdanningen skal studenten ha kunnskap om

- sosialt, språklig, religiøst og kulturelt mangfold for å støtte elevenes læring i en inkluderende skole preget av dialog, toleranse og respekt for den enkelte.

Og ferdigheter til å

- fremme dialog, gjensidig toleranse og respekt i læringsfellesskap preget av språklig og kulturelt mangfold.

- ha innsikt i lærerrollens utvikling og de utfordringer læreren står overfor som oppdrager i et pluralistisk og internasjonalt samfunn (UiS, studieplan for Glu 1.-7.).

Her nevnes språk, men det er også ganske tydelig at også det som er knyttet til kulturelle ulikheter skal få plass. Det er interessant at noen av emnene skal studentene ha *kunnskap* om, men etter det tredje året skal studentene ha *ferdigheter* til å fremme dialog, toleranse etc. Etter tredje året skal også de emnene studenten har kunnskap om brukes til å støtte elevens læring. Det skal altså vise igjen i studentens praksis eller måten læreren underviser på at den har kompetanse i emnet, teorien skal omsettes i praksis.

Kompetanse for mangfold

Skolen der jeg er ansatt i Sandnes kommune er fra høsten 2015 med i "Kompetanse for mangfold". Kompetanse for mangfold administreres av fylkesmannen men det er Universitetet i Stavanger som står for det faglige innholdet. Prosjektet ble utviklet av utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og skal være en femårsplan for kompetanseløft på det flerkulturelle området. Oppdraget bygger på stortingsmelding 6 (2012-2013) "En helhetlig integreringspolitikk" (Regjeringen 2012). Prosjektet bygger på disse grunnleggende prinsippene:

For å sikre et godt utdanningsløp for alle barn, unge og voksne legger regjeringen følgende prinsipper til grunn for arbeidet med satsningen.

- Mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet.
 - Verdier som demokrati og toleranse skal formidles av barnehagen, skolen, voksenopplæring og høyere utdanning. Det er et mål i hele utdanningen at alle skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.
 - Tidlig innsats innebærer blant annet at barn tilbys et barnehage tilbud tilpasset sine behov. Det betyr også at nyankomne elever får kartlagt sine språkferdigheter og får et tilpasset opplæringstilbud i grunnskolen og videregående opplæring, og at nyankomne voksne som mangler grunnleggende ferdigheter og/eller norskferdigheter, og som har rett til slik opplæring, får tilbud om dette.
 - Langvarig andrespråkopplæring: Det tar tid å lære norsk så godt at språket fungerer som et opplæringsspråk, og barnehager og skoler må derfor arbeide systematisk med barnas språklæring og språkutvikling. Dette betyr at barnehagepersonalet bør ha nødvendig kompetanse i språkstimulering i en flerspråklig barnehagehverdag, og lærere bør ha innsikt i hva det vil si å ha norsk som andrespråk og tilpasse opplæringen i alle fag.
- Alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen og ivareta minoritetsperspektivet (Udir 2016).

I kompetanse for mangfold er det stort fokus på flerspråklighet og norskopplæring. Det første punktet presiserer allikevel at *mangfold* og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet. Det er heller ikke en motsetning mellom fokus på språkopplæring og fokus på interkulturell kompetanse. Språk vil alltid være en sentral faktor i det å kunne forstå hverandre og samhandle.

Kvalitetsplan for opplæring av flerspråklige barn, unge og voksne i Sandnes kommune

Kvalitetsplanen er Sandnes kommune sitt verktøy for handler først og fremst om norskopplæring, et område som i seg selv ikke har fokus i mitt prosjekt som er mer knyttet til interkulturell kompetanse og foreldresamarbeid. Noen av områdene som omtales i planen er likevel relevante.

Som tittelen på kvalitetsplanen sier har Sandnes kommune valgt å bruke begrepet *flerspråklige* barn, unge og voksne. Dette begrunner de med at begrepet er mer positivt enn alternativet *minoritetsspråklige*. Begrepet kan favne alle barn fordi de fleste kan ha et mål om å være flerspråklig. I tillegg kan det gi flerspråklige elever tro på at deres erfaringer er verdifulle (Sandnes kommune 2014).

I kvalitetsplanen presenteres en rekke faktorer som skal fremme elevenes sosiale og faglige utvikling. Der nevnes relasjon mellom lærer og elev, klasseledelse, relasjoner mellom elevene, bruk og håndhevelse av regler, forventninger til elevene og ikke minst samarbeid mellom hjem og skole. Det meste her er kjente prinsipper innen pedagogikken, men det er

også gjenkjennelig fra Fandrem sine forslag til arbeidsmåter for å fremme integrering i skolen slik de er presentert i teoridelen av dette prosjektet (Fandrem 2011).

I Sandnes kommune er det senter for flerspråklige barn og unge (FBU) som har koordineringsansvar og er kommunens ressurscenter i forhold til flerspråklige barn og unge. FBU har i henhold til kvalitetsplanen bl.a. ansvar for følgende tre områder:

- 1) I kompetanseutviklingstiltak og veiledning styrke barnehagenes/skolenes kompetanse til å ha god og målrettet dialog med minoritetsspråklige elever og deres foresatte.
- 2) Bistå barnehagene/skolene i dialogen med de foresatte
- 3) Veilede og iverksette kompetanseutviklingstiltak for å videreutvikle den flerkulturelle forståelsen (Sandnes kommune 2014).

En strategi for å bedre kvaliteten i Sandnes-skolene skal være å ”erkjenne og synliggjøre verdien av et språklig og kulturelt mangfold i skolehverdagen”. I tillegg står det at ”nyankomne skal tas imot på en helhetlig og grundig måte” (Sandnes kommune 2014). Her legges det altså også vekt på kulturell kompetanse og elevenes sosiale tilpasning. Imidlertid er dette perspektivet ikke tatt med videre der en nevner kriterier for resultatoppnåelse. Kriteriene er i all hovedsak knyttet til språkopplæring etter § 2-8 i opplæringsloven.

Rapport om morsmåslærerne i Stavanger kommune

I det innledende arbeidet med dette masterprosjektet så jeg for meg at det ville være interessant å intervjuer både foreldre til de flerspråklige barna og morsmåslærere/tospråklige lærere i tillegg til lærere ved de lokale skolene i Sandnes. Jeg så imidlertid ganske tidlig at det ville bli veldig omfattende, særlig fordi jeg ønsket å intervjuer flere innenfor hver kategori for å få et visst grunnlag. Gjennom prosjektet ”Samarbeidsprosjekt mellom Stavanger Rotary klubb og Universitetet i Stavanger” som ble initiert av Stavanger Rotary klubb, får vi en del interessant informasjon. Gjennom de gruppesamtalene og intervjuene som ble gjennomført med morsmåslærere knyttet til Johannes læringssenter i Stavanger får vi et innblikk i hvilke tanker de gjør seg knyttet til sin rolle i skolen. Temaet for samtalene i dette prosjektet var egen bakgrunn, de tospråklige barna, og deres foreldres situasjon og erfaringer fra eget arbeid (SIK 2014:1 2014) I Stavanger kommune har Johannes læringssenter en funksjon som har mange fellestrekk med FBU i Sandnes kommune knyttet til å organisere undervisning med tospråklige lærere.

I tillegg til at morsmåslærerne gjennom rapporten sier noe om hvordan de ser på den jobben de har i skolen, og om utfordringer som de flerspråklige barna har i skolen i Stavanger, er de også gjerne selv foreldre til barn i den norske skolen. Selv om de i mange tilfeller er høyere utdannet enn det som gjerne er vanlig i det landet de kommer fra har de en bakgrunn som gjør at de gjerne lettere kan sette seg inn i innvandrereforeldrene sitt forhold til den norske skolen.

Et av temaene som i henhold til rapporten kom frem ved flere anledninger gjennom dette prosjektet var at foreldrenes forventninger til den norske skolen er en helt annen enn den de møter. Ikke minst kan dette gjelde hvordan lærerne vurderer skolearbeidet på. Alle morsmåslærerne som var med i prosjektet kunne fortelle fra sin egen skolegang at utdanning ble høyt verdsatt i lokalsamfunnet og at utdanning ble sett på som den sikreste veien ut av fattigdom. Foreldrene hadde ofte gått til store anstrengelser for å sikre sine barn skolegang (SiK 2014:1 2014, 16) Morsmåslærerne mente også at alle klasselærerne burde få øke sin kompetanse i å snakke med foreldre med ulik bakgrunn om utfordringer knyttet til oppdragelse, integrering og læring (SiK 2014:1 2014, 18-19).

Det kom også frem at det var store forskjeller i hvordan skolene valgte å samarbeide med og bruke morsmåslærernes kompetanse. Deres kunnskap bl.a. hjem-skole samarbeid blir antakelig ikke brukt så mye som det kunne. Noen av morsmåslærerne kunne fortelle at deres lange erfaring som kontaktperson mellom skolen og foreldre med minoritetsbakgrunn hadde vist at samarbeid med klasselærer og foreldre kunne være avgjørende for tilvenning og inkludering i elevenes fellesskap (SiK 2014:1 2014, 28).

Morsmåslærerne mente at foreldrene sine holdninger til egen rolle og til skolen var avgjørende både for barnas trivsel, mestring og læring i den norske skolen.

Lærernes formelle kompetanse

I dette prosjektet var jeg nysgjerrig på hvor mye lærerne hadde hatt i sin utdanning om temaer knyttet til interkulturell kompetanse. Ettersom de jeg intervjuet hadde ulik bakgrunn både i forhold til hvilken utdanning de hadde og ikke minst når de hadde tatt den ville det bli interessant å se om det var noen likheter eller ulikheter. Noen av det jeg merket meg var at flere av lærerne tilsynelatende uten å tenke seg mer om gikk ut fra at spørsmålet handlet om språk og norskopplæring. Det kan kanskje si noe om hva som vanligvis har størst fokus i

skolen. Språk og språkopplæring har hatt stort fokus og blir kanskje sett på som mer sentralt i forhold til skolens hovedoppgaver.

Av de åtte lærerne jeg intervjuet var det to som hadde tatt førskolelærerutdanning med videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet som kvalifiserer til å arbeide i grunnskolen. Fem av de jeg intervjuet hadde gjennomført en ordinær allmennlærerutdanning over fire eller fem år, mens en hadde en faglærerutdanning i allmenne fag med PPU (praktisk pedagogisk utdanning). Av lærerne som ble intervjuet var det hele seks som mente at de ikke kunne ha hatt noe om flerkulturelle barn i den grunnutdanningen sin. En lærer hadde valgt norsk som andrespråk som fordypningsområde og hadde vært innom temaet der. Den læreren som hadde den ferskeste utdanningen (ferdig våren 2014) fortalte at emner knyttet til flerkulturelle barn hadde vært en del den ordinære undervisningen i lærerutdanningen. Dette stemmer overens med at vi ser emnet nå er tatt inn i studieplanen for grunnskolelærerutdanningen (UiS 2016) En inspirerende lærer i kombinasjon med en interesse for politikk gjorde motiverte læreren til å fordype seg i emnet.

På grunn av en veldig flink lærer. Det var ikke noe jeg hadde tenkt i utgangspunktet men han gjorde faget litt spennende (...) Jeg har alltid hatt interesse for politikk. Ikke vært aktiv selv, men da jeg ble student og fulgte mye med på debatter og sånn, spesielt innvandringsdebatten... så det er jo og noe som ligger i bakkant når du har om disse faga da. Du hører debatten så henger det litt sammen... (Lærer 2).

Lærer 7 mente at de hadde lært noe om emnet i religionsdidaktikken som en del av PPU . Av de lærerne som ikke hadde hatt noe om emnet i sin grunnutdanning var det en som hadde tatt videreutdanning i norsk som andrespråk. Tre av de andre lærerne hadde tatt videreutdanning i lesing ved lesesenteret tilknyttet universitetet i Stavanger. Alle som hadde tatt denne videreutdanningen hadde hatt emner knyttet til temaet som de syntes var svært nyttige i arbeidet med flerspråklige elever. De fortalte at de hadde fått veldig konkrete metoder som kunne brukes i undervisningen og at de hadde fått en mer profesjonell tilnærming til emnet.

Det har vært veldig relevant. Jeg har lært veldig mye av det og jeg har snappa opp mange, mange gode ting som jeg kan gjøre for å utvikle elevene. Ja, for jeg føler jo at jeg har fått enda mer profesjonelt forhold til det. Også har det gitt meg mye mer kunnskaper og jeg tenker og at jeg har fått noen knagger å henge akkurat det på og så har jeg fått og noen metoder jeg kan jobbe ut fra. Som har vært veldig konkret og greit (Lærer3).

Her gir læreren uttrykk for at videreutdanningen har vært både relevant og konkret, tett knyttet til de oppgavene læreren arbeider med i klasserommet.

Det ser ut som om det bare er de med ganske ny lærerutdanning eller de som har tatt videreutdanning de senere årene som kan huske å ha hatt om emnet.

Ulike utdanninger og ulike kulturer

Av de totalt åtte lærerne som ble intervjuet i forbindelse med prosjektet var det to stykker som hadde utdanning som førskolelærere. De hadde begge arbeidet i barnehage noen år før de hadde tatt videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet (PAPS). I intervjuene var det særlig et område der førskolelærerne svarte annerledes enn de andre. De hadde et ønske om at de flerspråklige familiene skulle få presentere seg selv og sin kultur, at de skulle få bidra med sine egne ressurser. Lærer 6 sa det slik:

Jeg tror det er enormt viktig å synliggjøre de på en sånn positiv måte sånn at vi kan heller skape litt interesse, nysgjerrighet hos de andre elevene på en sånn positiv måte. (...) Og de foreldrene kan bidra med noe som gjør din kultur positiv som å komme her og ha en time eller lage mat eller ha en type aktivitet (...) det er sjelden vi får til. Men det er jo en drøm (...) Og det er jo så viktig og, og det er egentlig små knep som skal til for at, at du på en måte synliggjør de og gjør de stolte av sin egen kultur. Så jeg skulle gjerne hatt mye mer. Men jeg har og hatt, for mange år siden så hadde jeg en mor fra (land i Asia), en annen mor, og hun, hun, kom her og hun laget mat til hele klassen. Vi brukte mat og helse rommet når vi spiste og alle syntes at det var galgodt. Og hun spanderte alt, skolen skulle ikke betale noen ting. Kostet oss ingenting, hun ville gjøre dette med glede. Så det var veldig kjekt (Lærer 6).

Den andre førskolelæreren, lærer 4, formulerte seg på en måte som kan formidle mye av det samme.

Og det som jeg har veldig lyst til og som jeg tror hadde vært godt, det var å kunne snakket litt mer åpent med de. Litt om bakgrunnen deres for å innlemme det for klassen for en gjensidig forståelse. Litt støtte eller noe sånt. Som jeg sa så hadde det vært greit å vite litt av bakgrunnen for at de skal kunne bli en ressurs. Og få høre litt av hva foreldrene selv tror de kan hjelpe litt med (Lærer 4).

Det er selvsagt ikke sikkert at dette har noen sammenheng med deres utdanning og bakgrunn fra barnehage å gjøre, men det er mulig at dette er tankegang og arbeidsmåter de har tatt med seg fra barnehagen. Vi vet at i barnehagen er det oftere tettere samarbeid med familiene. Barna hentes og bringes hver dag, og de mindre barna trenger ofte et tettere samarbeid for at rutiner, måltider etc, skal fungere greit. Også Østbergutvalget poengterer denne nærheten mellom hjem og barnehage i sitt arbeid:

Barnehager kan ha bedre utgangspunkt enn skoler for å etablere et godt samarbeid med flerspråklige foreldre. Barnehagene har daglig kontakt med foreldrene, mens det kan være en større utfordring å skape god kontakt på de få timene i året som foreldresamtaler, foreldremøter og eventuelle skoleavslutninger utgjør i skolen. (NOU 2010:7 2010)

Det daglige innholdet i barnehagehverdagen kan på mange måter ligne mer på familielivet. Det er noe mindre strukturert enn skolehverdagen, og det er satt av mer tid til aktiviteter og sysler fra hverdagslivet. Å la foreldrene bidra kan da være mer naturlig enn i en skolehverdag der de skolefaglige målene i lesing, skriving og regning står mest i fokus.

Forholdet mellom formell og uformell kompetanse

Det var en lærer som verken hadde hatt om temaet i sin grunnutdanning eller tatt noen videreutdanning. Denne læreren hadde heller ikke i særlig grad deltatt på fagdager, kveldskurs el.l.. Dette kan henge sammen med at hun er tilsatt ved en skole der det ikke er en så stor andel flerspråklige elever som det er ved en del andre skoler i kommunen.

Om egen kompetanse sier denne:

Det er vel mest realkompetanse her! Av og til så føler du at det hadde vært kjekt å fått litt mer kursing i det... Alt som ligger rundt det på en måte. Det er jo litt sånn at de kommer dettende inn og så må du ta det der og da. Da må du på en måte fikse det. De kommer gjerne dettende midt i et skoleår eller noe så må du liksom bare håndtere det. Men jeg har jo folk på huset som er veldig dyktige på sånt, sånn at da får jeg hjelp av de hvis jeg på en måte føler jeg trenger det (Lærer 1).

En av de lærerne med mest teoretisk eller formell bakgrunn om emnet og som er ganske nyutdannet forteller:

Jeg tenker at jeg har mye fordypningspoeng og jeg har skrevet master om dette her, men når du starter med det og står oppi det ... Teorien går mye treigere, men til daglig i et klasserom da har du ikke tid til å stå og lete etter et sitat. En slags sånn ro til å få et overblikk eller bruke teorien til å reflektere over praksisen, den savner jeg litt. Ellers håper jeg at den kommer at det vil smelte litt inn, at når jeg får mer erfaring, at det går mer automatisk, at jeg blir tryggere på selve undervisningen. Så håper jeg at den teorien (...) at jeg får mer perspektiv på det jeg gjør selv. Sånn at jeg kan bruke teorien til å få det enda bedre. Men samtidig tror jeg alltid at det er noe, for jeg har snakket med andre lærere som sier at nesten alle lærere føler det sånn at de får ikke den tida. At alt det de har lært på skolen gjennom studiene at den tiden til å reflektere over ting, den aldri kommer helt.. Den utdanningen ligger som en slags sånn latent ting som er i deg da som gjør at du tar de valga du gjør selv om du ikke der og da husker at det var

på grunn av at jeg hadde det, den forelesningen akkurat der. Når jeg tar dette valget vil det uansett være der uten at det gjerne er hundre prosent bevisst hele tiden (Lærer2).

Mens Lærer 5, som etter mange år som lærer tok videreutdanning for et par år siden, sier:

"Jeg begynte ikke å reflektere over det før etter at jeg hadde tatt det» (videreutdanning i lesing).

Ellers var det tydelig at mange satte pris på den erfaringen de hadde tilegnet seg gjennom praksis. Som en sier, feltet er så stort, det vil alltid være nye ting. "Erfaringen og den der kontinuerlige, jeg vet nesten ikke hva problemet er før jeg står oppi det. (Du) finner ut av det og så har du det med i bagasjen til neste gang" (Lærer 5).

Av de åtte lærerne som ble intervjuet var det ikke særlig mange som hadde personlig erfaring med å bo i et annet land eller på andre måter hadde levd tett på andre kulturer. En nevnte språkskole og fire ukers utveksling i regi av 4H, mens en hadde en ektefelle som hadde vokst opp i utlandet pga. foreldrenes arbeid. Bare en av lærerne hadde bodd i utlandet over en lengre periode. Bhawuk og Triandis (1996, 19) har identifisert fire trinn i utviklingen mot å oppnå interkulturell kompetanse. Slik jeg ser deres teori ville det i så fall bare være lærer 8 som når det fjerde og mest utviklede nivået, viderekommen ekspert. Dette nivået kjennetegnes av både utstrakt teoretisk erfaring og praktisk erfaring. Lærer 8 har både formell (videreutdanning) for å undervise i norsk som andrespråk samt praktisk erfaringen etter å ha bodd og arbeidet flere år i et annet land sammen med ektefelle og barn. Det kan også synes som om denne læreren viser en større forståelse og evne til å reflektere rundt små og store hendelser i dagliglivet.

Læreren forteller selv at erfaringene fra å bo i utlandet har gitt en økt bevissthet i forhold til at «Det jeg sier, det er ikke nødvendigvis det de hører og forstår» (Lærer 8). Læreren mener også at gjennom denne bakgrunnen opparbeidet en seg kunnskap som gjør at det er lettere å forstå andre måter å tenke på. At det som er selvfølgelig for oss, ikke er det for alle.

I henhold til Bhawuk og Triandis (1996, 19) sine kategorier for interkulturell kompetanse så skulle de andre lærerne jeg intervjuet for det meste komme i kategorien lekmann eller "lay person". Dette fordi de verken har bodd i utlandet eller har særlig teoretisk kompetanse knyttet til emnet. Her vil unntaket være den andre læreren med spesialkompetanse knyttet til norsk som andrespråk. Han vil komme i kategorien "ekspert" fordi læreren innehar teoretisk kompetanse som gjør han i stand til å analysere kulturelle ulikheter.

Jeg vil imidlertid tenke at interkulturell erfaring ikke bare er noe en får etter å leve i et fremmed land i mange år. I dagens globaliserte verden kan man også kan tilegne seg ulike interkulturelle erfaringer gjennom arbeid, sosialt nettverk, menighet eller andre sosiale arenaer. En innvending kan i så fall være at en i disse situasjonene gjerne vil representere en majoritet og være på hjemmebane i forhold til både språk og ulike former for makt (Hylland Eriksen (2001, 70). Hylland Eriksen beskriver hvordan det som regel vil være de etnisk norske som definerer den virkeligheten mindretallet må forholde seg til. I praksis vil det antakelig være en del erfaringer en ikke får med seg om en ikke virkelig bor i et fremmed land o en periode.

Om vi velger å se på Holdens teori beskrevet av Salo-Lee (2006, 135) får vi et annet perspektiv. Holden bruker begrepet ”deltakerkompetanse” for å beskrive evnen til å delta på en produktiv måte i felles prosjekter. Holden beskriver deltakerkompetanse som det vi oppnår og utvider gjennom konstant læring ved hjelp av dialog. Her ser det ut til at han legger mer vekt på den enkeltes evne eller vilje til å gå i dialog på tross av kulturelle ulikheter. Det kan da være personlige egenskaper som er avgjørende for den interkulturelle kompetansen, mer enn hvor mange år en har bodd i utlandet.

Lærer 8 sitt utsagn om at ”Det jeg sier, det er ikke nødvendigvis det de hører og forstår”, viser en bevissthet rundt forståelse og tolkning. Og denne læreren viser et ønske om å forstå hva som ligger til grunn for både elevenes og foreldrenes handlinger. Læreren illustrerer dette med et eksempel:

Men jeg merker jo og forventningen til de. Nå bor jo jeg i samme skolekretsen som jeg jobber. Og det klart, foreldrene møter meg med at når du bor så nærme og du er min nabo og du er lærer til ungen min, så betyr det at vi er i familie. Og det betyr at f.eks. hvis dette hadde vært i mitt land, så hadde vi gått inn og ut til hverandre og så hadde vi laget middag sammen og så hadde vi spist middag sammen og så hadde vi tilbragt kveldene sammen. Så det forventningene, du møter jo hele tiden den. Det og er jo sånne ting som vi tar opp på. Men vi merker jo det at forventningene deres er en annen enn det vi ... vi skal være liksom den profesjonelle (Lærer 8).

På spørsmål om læreren tror det er lettere å forstå når du har vært i kontakt med andre kulturer tidligere svarer den samme læreren:

I alle fall veldig obs på det, for de vil jo ikke trenge seg på selv om vi kanskje opplever at de til tider gjør det. Og jeg forstår jo bakgrunnen deres, ganske lett. At jeg er liksom der når jeg treffer på de (Lærer 8).

Læreren kobler her selv sammen sine erfaringer med evnen eller viljen til å prøve å forstå hva som kan ligge til grunn for handlingene. Her kan bildet med sammenfallende horisonter være

et aktuelt redskap for å analysere samhandlingen (Gadamer 2010, 341). Læreren forsøker å innta foreldrenes perspektiv slik at denne bedre kan forstå foreldrenes utsagn eller handlinger. Teorien om "thick and thin description" kan også være beskrivende for hvordan læreren analyserer. Læreren forsøker å se hva som ligger til grunn for handlingen for eksempel at foreldrene til eleven kommer veldig ofte på døra. Læreren kan prøve å se at det kan handle om å vise respekt, inkludere i et sosialt fellesskap etc. (Geertz 1973, 6-10). Denne læreren har en interkulturell kompetanse som kan være til hjelp i prosessen. Samtidig vil også denne læreren kunne stå i fare for å bruke stereotypier eller forenklinger på en lite hensiktsmessig måte. Som læreren selv sier er det læreren som er den profesjonelle, den som kanskje i dette tilfellet skal sette grenser for samværet utenom arbeidstid. Det betyr at det kan være de norske samværsformene som blir normen og at læreren både gjennom sin profesjon og som en del av majoriteten definerer hvor tett forholdet mellom lærer og foreldre skal være. Ettersom denne læreren har en teoretisk kompetanse knyttet til interkulturell kompetanse i tillegg til sine erfaringer, vil hun kunne være bedre i stand til å analysere samhandlingen.

Empati

Lærer 1 reflekterte i sitt intervju rundt å ikke kunne språket og å "komme dettende" inn i vanlig klasse. Her forsøker læreren å sette seg selv inn i situasjonen til de elevene dette gjelder:

Det hadde ikke jeg likt om jeg kom fallende ned i Thailand midt i året liksom. Så tenker jeg det handler litt om deres verdi som menneske og på en måte". Da tenker jeg jo sånn, hvis en tenker på de elevene som kommer til Norge og skal begynne på norsk skole og ikke kan et ord på norsk, så tenker jeg jo at vi bør få et veldig godt system for at de skal få lære norsk fortest mulig og best mulig. Nå er det jo litt omdiskutert hvor de lærer fortest norsk henne, om det er i en vanlig klasse eller om det er i en sånn typisk spesialklasse med innføringsopplegg. Men, jeg tenker jo litt sånn på følelsen til den ungen og. Hvordan er det å komme dettende ned i en klasse? Du skjønner ingenting av hva de sier og, tolke blikk og sånn, det må jo være bare så grusomt. Så jeg tenker at for elevene sin del at de får en trygg start med en god norskopplæring (...) men i alle fall at de kan slippe å få en sånn opplevelse av å komme dettende ned i en norsk klasse midt i året og bare, vær så god, her er en stol, sett deg og prøv å følge med liksom (Lærer 1).

Fandrem skriver om empati (2011, 135-137) at den innehar både en kognitiv og en følelsesmessig side. Lærer 1 viser her at denne prøver å sette seg inn i elevens situasjon, hvordan det ville være å komme fremmed uten språk i en skoleklasse. Empati uten den

kognitive faktoren vil bli sympati sier Fandrem. Den kognitive delen er den som gjør at vi kan hjelpe eleven til å få det bedre. Denne læreren gjør seg i forbindelse med sin beskrivelse opp en mening om hvordan det burde vært annerledes. Læreren beskriver hvordan et godt tilbud kunne vært organisert. Læreren er tydelig på at eleven burde hjelpes på en annen måte, og kobler det også opp mot elevens verdi som menneske. I skolen er det vel ofte slik at det kan være stor enighet om at et tilbud burde vært bedre eller med fordel kunne vært annerledes. Det vil da ofte være ulike ressurser som mangler for å få til dette. Å komme med forslag til hva som burde vært annerledes blir sånn sett den enkle delen. Å se på om en kan endre egen praksis for å møte eleven på en bedre måte vil ofte være det en kan gjøre i første omgang.

KAPITTEL 5 HJEM-SKOLE-SAMARBEID

Bruk av tolk

Selv om jeg har vært ansatt i skolen i Sandnes kommune i over 20 år er det bare de aller siste årene at jeg har vært med i møter der det er blitt brukt tolk. Hvor bevisste er skolene i sin bruk av tolk og er det lov å si at dette kan oppleves utfordrende? På spørsmål om hvordan de opplevde å bruke tolk kom det frem litt ulike erfaringer. Den ene læreren, lærer 1, forteller om en skepsis knyttet til om tolken oversetter det som læreren faktisk sier:

Jeg satt hele tiden og lurte på om de sa, om de sa det samme som jeg sa (ler). For jeg hadde ingen mulighet til å sjekke. Så derfor måtte jeg tenke ok, nå har jeg sagt det, hva kommer ut i andre enden liksom. Men jeg følte jo, altså, jeg fikk jo fornuftige svar tilbake. Men det er jo en sånn om..., du har jo et ledd til som på en måte er litt usikkerhetsmoment hvis du har en snert i noe du sier som på en måte skal formidles via en tolk og det er ikke sikkert den snerten kommer ut igjen i andre enden. Ja, hvis du bruker humor eller hvis jeg sier noe veldig tydelig kommer det like tydelig ut igjen i forhold til en ting som må forbedres for eksempel? Hvordan klarer de å formidle det like tydelig til den som sitter i andre enden og vise versa hvis de mener noe som, klarer de, altså, litt den der at det faktisk er den samme meningen som kommer ut. Ikke sånn litt annerledes liksom. For det har jeg jo ingen sjans til å sjekke, men det husker jeg at jeg satt og tenkte på liksom at, ok, hva sier han, husker ikke om det var mann eller dame som var der men, sier de det jeg sier nå eller ble det noe helt annet? (ler) (Lærer 1)

Lærer to har hatt med læreren med ansvar for tospråklig fagopplæring, *tfo-læreren*, møte med foreldrene. Selv om også denne læreren uttrykker en usikkerhet knyttet til hva som blir formidlet, beskriver læreren også hvordan den prøver å få til et samarbeid med den tospråklige læreren:

Da er de fysisk til stede da, og heldigvis er de ofte da den tfo-læreren til eleven som er med. De kjenner jo eleven ganske godt og da har vi gjerne snakket med tfo-læreren på forhånd slik at de er på en måte med, vi prøver jo å få til et samarbeid der de er liksom på et lag med oss. (...) Det er på en måte jeg som snakker mest og kanskje tar utgangspunktet men jeg har snakket med tfo-læreren på, på forhånd da kanskje og så hvis det er noen ting de mener bør tas opp og sånn så tar vi det med i vurderingen da på hva som bør tas opp. Jeg synes det har gått forbausende bra egentlig. Samtidig er det jo alltid litt sånn bekymra for hva som blir e.. forsvinner vekk i oversettelsen og sånn. Men.. jeg tror egentlig det har gått bra altså... (Lærer 2)

Lærer 3 uttrykker ingen skepsis knyttet til selve oversettelsen, men opplevde samspillet med foreldrene vanskelig:

Det var ganske kunstig egentlig. Spesielt det ene møtet husker jeg at jeg syntes var veldig kunstig. Det var fordi at foreldrene snakket til tolken og ikke til meg. Det gikk

på en måte i gjennom et annet ledd da. Så det syntes jeg egentlig ikke var, det var ikke en god opplevelse (Lærer 3).

Lærerne forteller her om en viss skepsis til om tolken virkelig oversetter det som læreren sier på en god måte. I møte med foreldre vil lærerne ofte forberede seg godt. De vet at samtalerne er viktige både i forhold til informasjonen de skal formidle, men i tillegg handler det også om å bygge en relasjon mellom hjem og skole. Lærerne planlegger gjerne formuleringer og tenker gjennom nyanser i språket før en samtale. Når læreren bruker tolk i disse møtene vil de miste noe av den kontrollen som de gjerne ønsker å ha.

Det kan synes som om de lærerne som brukte innleid tolk var mest skeptiske til om innholdet ble formidlet på en korrekt måte. Det var imidlertid ikke så lett å gjøre en sammenligning fordi det var svært få som hadde prøvd begge ordningene.

Profesjonelle tolker pleier å innlede møtet med å fortelle om sin rolle, nøytralitet og taushetsplikt. Samtidig vil de gjerne instruere deltakerne i at de skal henvende seg til personen som skal motta budskapet, ikke tolken. Slike rutiner er det ikke når tfo-lærerne tolker. Det naturlige ville gjerne vært at lærerne var mer skeptiske til tfo-lærere som tolk da deres rolle er mindre tydelig definert og de kan gjerne ha en mer personlig tilnærming til tolkeoppdraget.

En mulig forklaring på at lærerne synes å ha større tillit til tfo-læreren som tolk kan være at de tilhører samme profesjon. Mange av de tospråklige lærerne er høyt utdannede og de lokale lærerne kan oppleve at de har en viss felles kultur gjennom profesjonen og utdannelsen. Når en lærer er usikker på om tolken virkelig oversetter det denne læreren sier kan det vitne om ganske stor mistillit. Uten at det ble direkte uttalt kan vi tenke oss at læreren kan ha negative fordommer eller kan være preget av stereotypier som gjør at læreren tror at de ikke tar jobben så alvorlig eller er så nøyaktige som denne ønsker. I mange tilfeller samarbeider de to lærerne ganske tett i løpet av hele skoleåret og det kan gi den lokale læreren en trygghet for at de ser likt på det som skal formidles. Det kan også bli en personlig relasjon der læreren tydeligere ser personen i stedet for de stereotypiske bildene de gjerne hadde. Om det var tfo-læreren som tolket mente lærer 4 at:

”Det tror jeg hadde vært mye bedre (om det var tfo-læreren som tolket) fordi at tfo-læreren kjenner jeg og vi har et greit samarbeid i utgangspunktet, så da hadde det vært, hadde føltes som vi to spilte på lag da” (Lærer 4). Lærer 2, som var vant til å ha med tfo-læreren, forteller om hvordan kontaktlærer og tfo-lærer samarbeider når de forbereder samtalen med foreldrene:

Jeg har sagt hva det gjelder. Og vi har jo hatt en dialog jevnlig om ting som opptar oss utenom det.. ja. Ja, i det hele tatt da. På forhånd da, slik at vi vet jo gjerne hva som vi føler vi vil ta opp. Enten fordi jeg har formidlet og sånn, men og fordi vi blir enige der og da. Ellers så har det jo vært elever som har hatt problemer med norsken og med lese

og skriveopplæringen hvor jeg har laget litt opplegg for de og sammen med tolken fått igjennom hva som er viktig at de øver på hjemme. Å trene på å gjenkjenne og gjennkalle bokstaver, sette sammen bokstaver til ord og sånn første klasse og sånn. Som litt forskjellig, foreldresamtaler og sånn. (Lærer 2)

Lærer 3 beskriver en situasjon der tfo-læreren kunne bruke sin kulturelle kompetanse for å samarbeide med en familie

Jeg brukte tfo-lærer og tfo-læreren var inne i bildet et par ganger og forklarte akkurat den saken vi hadde oppe da. Jeg følte at det hjalp. Fordi at akkurat som de spilte mye mer på lag da, foreldrene og tfo-læreren. At de forstod det bedre, fikk forklart det på en annen måte. Og kanskje de følte seg mer ivaretatt og at de skjønnte de på en annen måte da. Skjønnte kulturen og. Det kan ha noe med saken å gjøre. (Lærer 3)

Denne lærerens erfaringer sammenfaller ganske bra med det morsmåslærerne i Stavanger forteller om sin jobb. De påpeker at de kan bli brukt i slike sammenhenger nettopp fordi de ofte kjenner til kulturen og gjerne til og med familien (SiK 2014:1 2014)

Vi kan også tenke oss at den tospråklige læreren kan gå inn i en rolle slik Opsal beskriver som en mekler som bruker indirekte kommunikasjon (Opsal 2006, 263). Gjennom at tfo-læreren kjenner kulturen og gjerne letere kan oppnå et tillitsforhold kan de få et godt samspill både med den lokale læreren og med foreldrene.

Det lærer 1 fortalte i et sitat om sin bekymring knyttet til om budskapet kommer like tydelig «ut i andre enden» dersom læreren f.eks. ønsker at foreldrene skal følge opp leksene bedre. Hvis vi tar høyde for kulturelle forskjeller og gjerne forskjeller i hvordan ulike kulturer tar opp vanskelige eller potensielt vanskelige tema er dette utsagnet veldig interessant. En lærer som er godt kjent med indirekte talemåter gjerne forbundet med en Ære-skam tankegang, kan gjerne bruke sin kulturelle kompetanse til å ta opp vanskelige tema på en slike måte at foreldrene ikke opplever at de taper ære, men at saken blir tatt opp på en respektfull måte. På samme måte kan gjerne en tfo-lærer hjelpe læreren til å analysere samtalen i etterkant. Hva kan være bakgrunnen for foreldrenes reaksjon eller respons på ulike tema. Slik kan de fungere som tolk ikke bare etter en ord-for-ord-tankegang, men de kan være til hjelp som en slags veileder slik at en oppnår en ekte forståelse (Drønen 2011, 21-23).

Dette vil være utenfor den profesjonelle tolkens område. Selv om jeg ser for meg store fordeler med at skolen virkelig tar i bruk de tospråklige lærernes interkulturelle kompetanse, ser jeg også noen problematiske sider ved praksisen. Det ser ikke ut til at lærerne er veldig bevisste på forskjellen mellom å leie inn en profesjonell tolk eller å bruke den tospråklige

læreren til å fylle denne funksjonen. Jeg tenker at det vil være både lite konstruktivt og til dels uetisk om den tospråklige læreren kalles tolk mens rollen denne fyller også innebærer å forklare, tilpasse og analysere budskap mellom læreren og foreldrene. Det kan nok være at fokuset har vært størst på nytteverdien av å ha med tfo-lærerne, mens de prinsipielle sidene knyttet til tolkens rolle har kommet i bakgrunnen.

Jeg intervjuet lærere ved tre ulike skoler og det ser ut til at i alle fall to av skolene har valgt ulike strategier. En skole bruker konsekvent de tospråklige lærerne til å tolke der eleven har et enkeltvedtak på at de har rett på tospråklig lærer. En bruker alltid innleide tolketjenester. Ved den tredje skolen fikk jeg ikke et inntrykk av at de hadde en like tydelig praksis. Dette var også den av de tre skolene med færrest flerspråklige elever. Under intervjuene var det interessant å legge merke til at lærerne ved de ulike skolene virket veldig fornøyd med den ordningen nettopp de hadde valgt. Det var faktisk ingen som så noen grunn til at de burde eller kunne valgt annerledes.

Ved den skolen der de valgte å leie inn tolketjenester la de vekt på tolken som nøytral part som alle kunne ha tillit til. Det ble også nevnt at den tospråklige læreren kunne komme i konflikt fordi de kunne kjenne til familiene utenom skolen. Dette er vel et argument som også kan gå andre veien. I alle fall kan en teoretisk se for seg at også tolken som gjerne kommer fra samme land som familien det gjelder også kan ha kjennskap til familien utenom jobben.

En av de andre skolene valgte konsekvent å bruke tospråklig lærer for å sørge for at kommunikasjonen gikk greit i samarbeidet med foreldrene. Kontaktlæreren og den tospråklige læreren snakket da gjerne i sammen om hva de ønsket å formidle på forhånd. Rollene blir da ganske annerledes, det bli to av elevens lærere som er i møte med foreldrene. Den ene av disse kan kommunisere med foreldrene på et språk de behersker godt (men ikke nødvendigvis morsmål). Den tospråklige læreren blir da også gjerne brukt til å ringe hjem for å gi beskjeder etc.

De lærerne jeg intervjuet har mest sannsynlig ikke vært med på å legge disse føringene for bruk av tolketjenester på sin skole. Når de bare så positive sider ved sin måte å gjøre det på kan det ha med stolthet over egen yrkesutøvelse å gjøre. Dersom de problematiserer egen praksis vil det da si at vi ikke har gjort en god jobb frem til nå? Det kan også handle om at de har stor tillit til administrasjonen ved skolen som har gjort disse valgene, lagt føringene.

For å sammenfatte kan en si at en tolk som er leid inn fra en tolketjeneste har en tydelig avklart rolle og skal i så stor grad som mulig være et nøytral mellomledd. Der den tospråklige læreren er med på samtale med foreldrene og samtidig oversetter for kontaktlæreren er denne ikke nøytral. Den tospråklige læreren er også en av elevens lærere,

denne representerer skolen. Lærerne har gjerne snakket sammen på forhånd og blitt enige om en «agenda» for samtalen. Samtidig kan en tospråklig lærer stå friere i forhold til å bruke sin egen kompetanse både i forhold til kultur (som gjerne er felles med foreldrene) og som pedagog. Den tospråklige læreren har gjerne mye til felles med foreldrene og kan derfor kanskje lettere oppnå et tillitsforhold.

Erfaringer fra hjem-skole samarbeidet

I den generelle delen av læreplanen omtales hjem-skole-samarbeid slik:

Foreldra har primæransvaret for oppfostringa av barna sine. Det kan ikkje overlatast til skolen, men bør utøvast også i samarbeidet mellom skole og heim. For læringsmiljøet femner også om foreldra. I den monn dei står fjernt frå skolen og ikkje trer i direkte kontakt med kvarandre, kan han ikkje gjere bruk av dei sosiale ressursane deira til å forme oppvekstkåra og verdimønsteret rundt skolen. I ei tid da storfamilien spelar mindre rolle i dei unge sitt liv, og media har rykt inn der foreldra har trekt ut i arbeidslivet, krevst ei meir medviten mobilisering av foreldra for å styrkje det normative omlandet til skolen og elevane.

Dersom skolen skal fungere godt, krevst det ikkje berre at elevane kjenner kvarandre, men at også foreldra kjenner både kvarandre og kvarandres barn. Dette er nødvendig om dei skal kunne setje felles standardar for aktiviteten og åtferda til barna og dei unge. Skolen må hjelpe barna i utviklinga i forståing og samarbeid med heimane - og trekkje foreldra med i utviklinga av miljøet rundt opplæringa og i lokalsamfunnet.

I Østbergutvalgets rapport NOU 2010:7 (2010) skrives følgende betydningen av foreldresamarbeid:

Utvalget legger til grunn at foreldre, uansett bakgrunn, har stor betydning for barns læring og utvikling. Det er derfor svært positivt at mange foreldre med innvandrerbakgrunn oppmuntrer barna sine til å lykkes i utdanningssystemet. I møte med foreldre som kommer fra land med andre skolesystemer, blir det spesielt viktig å avklare forventninger. Foreldrene må blant annet få informasjon om hvordan skolen tilrettelegger for morsmålsundervisning, særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring. Det er en økende gruppe foreldre med språklig og kulturell bakgrunn fra andre land, som er født i Norge og som kjenner skolesystemet godt. Dette er foreldre som har rik erfaring med å være flerspråklig elev i norsk skole, og skolene bør utnytte denne ressursen. Barnehagens og skolens personale må ha forståelse for de spesielle utfordringene en del minoritetsspråklige elever og deres foresatte kan slite med knyttet til erfaringer i hjemlandet eller migrasjonsprosessen. Utvalget anbefaler at det utarbeides en veileder i foreldresamarbeid for barnehage og skole som omfatter særlige utfordringer, og forslag til tiltak, når det gjelder minoritetsspråklige foreldre. Skolelederopplæringen og lærerutdanningen må ta for seg behovene til de minoritetsspråklige elevene og samarbeidet med deres foreldre (NOU 2010-7 2010).

Som jeg har beskrevet tidligere var det ganske tydelig for meg i intervjuene at de fleste lærerne var veldig opptatt av språklæring. Kanskje ikke så overraskende egentlig. Veldig mye av skolehverdagen i Norge er preget av språk. Læreren snakker og bruker mye muntlige instruksjoner. Språket er en viktig del av ikke bare norskfaget, men også i samfunnsfag, naturfag, krle. Til og med i fag som i utgangspunktet ikke skulle være så avhengig av språk som i matematikk, musikk, kunst og håndverk og til og med kroppsøving er det vanskelig å få med seg viktige beskjeder og forklaringer hvis en ikke kan språket. Det kan til og med synes som om lærernes totale vurdering av elevene henger nøye sammen med hvor raske de er til å lære språket.

Jeg har jo hatt eksempel på at ting har fungert kjempefint, noen som lærer kjempefint. Men det er jo sterke elever som har språkkøre som er superomgjengelige og finner seg lett til rette. (Lærer 1)

Sammenhengen mellom å være flink i språk og å være det læreren kaller omgjengelig kan gå begge veier. Elever som er utadvent og med gode sosiale ferdigheter vil lettere kunne lære seg norsk i lek og sosialt samvær. Samtidig vil språk ofte være en avgjørende faktor for å kunne delta fullt ut i lek og sosialt samspill i en klasse. Slik vil språk og sosiale ferdigheter, eller omgjengelighet, kunne forsterke hverandre.

Ut fra det lærerne fortalte var språk var sentralt del av samtale de hadde med foreldrene. En erfaren lærer, Lærer 4, forteller at denne arbeidet tett med en familie og til og med kom med anbefalinger knyttet til yngre søskens språkopplæring. Hun anbefalte barnehage for småsøsken i stedet for at barnet skulle være hjemme med besteforeldrene som bodde i samme hus. Samarbeidet beskriver læreren slik:

.. en elev som ikke hadde lært seg så veldig mye norsk. Eleven bodde sammen med besteforeldrene i huset deres. Besteforeldrene passet eleven rett og slett, i stedet for å gå i barnehage. Så hun kunne veldig lite norsk. De hadde et annet lite barn og, som var to eller tre år. Og så snakket jeg med faren da selvfølgelig om dette barnet og hvor viktig det var, at de lot barnet få for eksempel, se norsk barne-tv, høre på lydbøker for å få inn språket. Jeg sa hvor viktig det var med det norske språket for barnet skulle klare å følge med i skoleløpet oppover. Sammenlignet med de andre barna som har hørt det norske språket fra de ble født. Så der må de gjøre en innsats sa jeg til de. Jeg hadde veldig god dialog, hadde veldig god samtale med han (far). Han var veldig åpen og virket som han så det. (Han) Prøvde å få barnet inn i barnehage. Jeg vet jo ikke hva som ble gjort altså... (Lærer 4)

Denne læreren har vist engasjement og særlig kan en tenke at når læreren engasjerer seg i språkopplæringen til yngre søsken som enda ikke skal begynne på skolen på flere år går

læreren utenom det som er forventet. Begrunnelsen er allikevel at barna skal lære seg språket bedre og er også i tråd med Østeberutvalgets forslag til tiltak, at flere barn skal i barnehage. Lærerens engasjement kan sammenlignes med det Roy og Starosta (2001, 7) skriver om Gadammers bruk av begrepene *Techne* og *Praxis*. Der det som er forventet av læreren handler om den eleven som faktisk går på skolen og som denne læreren er kontaktlærer for. I det læreren begynner å involvere seg i resten av familien går læreren ut over det som er forventet, men gjør dette fordi læreren ønsker å hjelpe familien på en best mulig måte. Familiens opprinnelige valg om at besteforeldrene skulle ta seg av barna mens foreldrene var på jobb om dagene kan gjerne sees inn i en kontekst der familien har bakgrunn fra et land der et mer kollektivistisk syn på familien er vanlig (Nordhelle 2012, 218-220). Læreren forteller at familien bestod av tre generasjoner som lever sammen i samme hus, noe som kan bekrefte den teorien. Ut fra det læreren forteller tok foreldrene rådene om barnehageplass med seg, men vi vet ikke hva de gjorde videre. Det er mulig at foreldrene opplevde en konflikt eller motsetning mellom det læreren foreslår og det de selv har erfart og har sett på som en stor ressurs, å leve tett med storfamilien og bruke besteforeldrene som en ressurs i hverdagen. Igjen kan det være en fare for at læreren ikke er bevisst på hvordan denne definerer hva som er best for barnet ut fra sitt eget ståsted (Cristoffanini 2004, 79-80).

Et av spørsmålene i intervjuguiden handlet om hvorvidt det var temaer i foreldresamarbeidet som lærerne mente var mer typiske i møte med foreldrene til de flerspråklige enn med de andre foreldrene. Jeg lurte også på om det var noe som hadde overrasket lærerne på noen måte i dette samarbeidet. Mitt utgangspunkt for dette spørsmålet var å se om jeg kunne komme på sporet av ulike måter å se skolen på, kanskje ulike forventninger eller kanskje til og med ulike virkelighetssyn. Jeg var interessert i hvordan lærerne ville møte den type utfordringer og kanskje konflikter.

Flere av lærerne var mest opptatt av praktiske ting som hvordan de skulle kle seg og hva som skulle være i nistepakken: "de hadde matpakke med chips og søte kaker og sønne ting" (Lærer 3). Lærerne har brukt en del tid på praktisk informasjon om rutiner og forventninger:

...dette med klær for eksempel, som kan være litt forskjellig, regntøy og alt dette her, at vi går ut i friminuttene og sønn, og ha med mat, de helt sønn grunnleggende ting, spesielt i starten da. At alle sammen må ha med mat hver dag.. (Lærer 2)

Lærer 8 hadde også opplevd at det var stort behov for informasjon knyttet til praktiske ting, men læreren viste gjennom svaret sitt at det handler også om kulturelle forskjeller

En del må vi ta opp dette her med, med gym og svømming og sånn, at det er viktig at de får bevege seg, og det med dusjen og hygiene. Men det kommer jo fra foreldresamtaler og en sånn en dialog der at de har sin kultur men vi må og si hvordan det er her i skolen. Men det er vel helst de tinga der jeg har snakket med de om. Og det er av og til at de kommer og spør angående norske tradisjoner. Sånne dager som 17. mai, hva har vi på oss da? Hvor går vi da? Hvor møter vi da? Og da er det noen som tenker at dette her er en skole- ting så da møter vi på skolen og går i tog. Og de finner jo ikke toget her (Lærer 8).

Lærer 6 var spesielt opptatt av temaet integrering og fortalte at det hadde vært tema i foreldresamarbeidet: "Hvis begge to er fra et annet land da handler samtalen mest om integrering og hvor viktig det er. Det er det." Videre forteller læreren om en samtale der denne tok opp temaet med foreldrene:

Jeg hadde for noen år siden en elev som var fra (land i Asia). De var muslimer og der jeg måtte virkelig si til far, for det er jo ofte far da, som kommer på disse foreldresamtalene Hvordan kan du egentlig tenke at ditt barn skal bli integrert i det norske samfunnet og bli et norsk barn når du holder det vekk fra alt? Det spørsmålet der måtte jeg stille. For jeg vet ikke om de tenker nok gjennom det. De gjør sikkert det altså men det går sånn ut over deres unge og inkluderingen blant andre. Det går på f.eks. ... at de ofte ... jeg har i alle fall i min erfaring opplevd at de ofte velger ungene sine vekk fra det som vi i Norge ser på som viktige sosiale arena. Det kan være alt fra bursdag eller klassetilstelninger. Være med på ting i regi av skolen som er i kirka eller, de trekker seg vekk (fra) mange sosiale arenaer. Og det går jo ut over ungene (Lærer 6).

På spørsmål om læreren har noen tanker om hvorfor foreldrene velger vekk disse aktivitetene fortsetter lærer 6: "Jeg tror nok ... jeg tror de ... altså de vil på en måte bevare sin kultur, veldig. Og så bor de i en helt annen kultur og så er de veldig redde for at deres kultur skal bli utvanna og at deres unge skal bli vestlig. Jeg tror nok at det ligger i bunn."

Det kan godt være at denne samtalen mellom læreren og foreldrene var en del av en lengre samtale der lærerne visste at integrering og til og med det som måtte legges i å "bli et norsk barn" var et felles mål. Ut fra intervjuet er det vanskelig å si. Det kan kanskje være grunn til å se på om i alle fall denne læreren faktisk ser på integrering og det å bli norsk (med det den enkelte måtte legge i det) som et felles mål uavhengig av bakgrunn og verdier. Eller om det ligger i skolens mandat å sørge for at elevene blir mest mulig "norske".

Integreringsbegrepet blir i Norge ofte brukt i omtrent samme betydning som assimilering, og det kan synes som om det gjerne er det læreren her mener. Hvis vi bruker Berry (2006, 33-35) sin akkulturasjonsmodell kan vi tenke at familien her heller ønsker integrering som vil si at deres opprinnelige kultur også blir sett på som viktig samtidig med at de har høy deltakelse i

samfunnet. Dersom familien prøver å holde igjen på deltakelse i samfunnet, kan det gjerne resultere i separering (hvis det er viktig for de å bevare egen kultur). Ulike fritidsaktiviteter blir gjerne sett på som en sentral del av barndommen i den norske tradisjonen (i alle fall de seneste tiårene). Dette er allikevel ikke tilfelle i alle kulturer. Denne familien kan f. eks. være preget av en mer kollektivistisk tankegang der de prioriterer at eleven skal bruke tid i hjemmet, sammen med søsken eller andre medlemmer av familien. De kan ha en tanke om at overlevering av kunnskap og verdier først og fremst skjer i skole og i hjemmet og eventuelt i moskeen.

Læreren møter familien med sitt ståsted, preget av den kulturen læreren har vokst opp i, og ser det som den mest korrekte måten å gjøre det på. Læreren identifiserer noen faktorer som kan være relevante, nemlig foreldrenes frykt for at barnet skal bli vestlig og et sterkt ønske om å bevare egen kultur. Spørsmålet som ikke stilles er gjerne i hvor stor grad bør foreldrene fortsette med å holde barnet borte fra disse sosiale arenaene, og på hvilke måter foreldrene kan formidle sin kultur med verdier og religion samtidig som barnet skal oppleve tilhørighet og en god skolehverdag i Norge.

Utfordringer i hjem-skole-samarbeidet

I forhold til lekser og skolearbeid synes det som om det er en erfaring flere gjør deg at elevene ofte er ganske overlatt til seg selv i leksearbeidet.

”Jeg har vel et inntrykk av at de har en litt annen holdning til skole og viktigheten av det enkelte av dem. At lekser er ikke så farlig med om vi har gjort slik som vi skal.. Ja, det er i alle fall det inntrykket jeg har” (Lærer 1). Lærer 5 ble overrasket over mangel på oppfølging hjemme:

Det er mye, opplever jeg, overlatt til ungene og det handler litt om at foreldrene ikke er så sterke på det og det er mye opp til ungene, og da føler jeg at det blir litt sånn hull i kvaliteten på hjemmearbeidet. De har kanskje ikke forstått ukeplanen skikkelig eller at den oppfølgingen av foreldre eller andre voksne. Vi opplever kanskje at de (de andre voksne) sitter med de, hører de i leseleksen, mens disse elevene mer er overlatt til seg selv. Og hva vi faktisk har gjennomgått på skolen, måten vi har gått gjennom lekser på, hva vi har sagt, er avhengig av hvor godt de gjør arbeid hjemme (Lærer 5).

Lærer 6 forteller hvordan en kunne involvere foreldrene mer: *”Få foreldrene til disse (elevene) å enda mer forstå at i det norske skolesystemet så bidrar foreldrene... vi må få foreldrene på banen også.”*

Ut fra disse utsagnene kan det synes som om lærerne ofte savner at foreldrene til de flerspråklige elevene engasjerer seg i skolearbeidet og skolehverdagen. Dette stemmer godt overens med det Boukaz (2013, 34-36) skriver om samarbeid mellom hjem-skole. Boukaz forteller om at foreldrene oppgir at de mangler kunnskap om skolesystemet og at de ønsker å lære slik at de kan hjelpe barna sine. Fandrem (2011, 150-151) presenterer også en rekke årsaker til at lærerne opplever at foreldrene er lite engasjert. Det kan dreie seg om lite sosialt nettverk som gjør at de ikke får barnevakt til å delta på møter, foreldrene har gjerne selv mangelfull skolegang eller dårlige erfaringer knyttet til egen skolegang. Foreldrene kan også være uvitende om de forventningene en har til foreldrenes involvering i den norske skolen. I den sammenheng vil det være særlig interessant at noen lærere forteller om at de har valgt å være det de opplever som ekstra tydelige i møte med foreldrene. Lærer 2 forteller dette fra foreldremøtet tidlig på høsten: "Vi satte ganske tøffe krav til de om at de skulle prøve å hjelpe elevene, gjerne selv om det gjerne er vanskelig for de og. At de må trø til de og" (Lærer 2). Videre forteller læreren om at de har begynt å planlegge slik at de kan være enda tydeligere fra neste skoleår av:

Ja, da tenker vi å ha en tettere kontakt med foreldrene. Mye tettere samarbeid. En del saker som lærere i vanlige klasser hadde kanskje tatt en telefon hjem men der har vi gjerne tatt det bare eleven. Det går jo på barrieren med tolken da, du må avtale med tolk og gjerne få tolken til å ringe for deg. Men vi skal lage et slags hefte som jeg ser de har (...) og gi det ut til foreldrene slik at foreldrene og vet hvordan det skal være i vårt klasserom. Og gjerne få tolken til å ringe og snakke eller tfo-læreren mener jeg til å ringe å snakke med foreldrene om dette. For det er jo forskjellige skolekulturer fra land til land. Mange av de kommer jo med sin egen skolekultur.

Det finnes selvsagt mange grunner til at foreldrene ikke følger opp skolegangen så tett som lærerne gjerne skulle ønske. Det er imidlertid et stort paradoks at lærerne ofte opplever de flerspråklige foreldrenes engasjement som svakt, ikke minst med tanke på som Østbergutvalget beskriver en undersøkelse av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever i seks norske kommuner gjennomført av Danbolt m.fl. Undersøkelsen viser at foreldrene til de minoritetsspråklige elevene kan virke lite engasjert i barnas skole samtidig som de er den gruppen i samfunnet med høyest motivasjon på vegne av egne barn (NOU 2010:7 2010).

En eller begge foreldrene til de flerspråklige barna vil være innvandrere og de kan ha med seg erfaringer som gjør at de synes det er vanskelig å engasjere seg i barnas skolehverdag. Salo- Lee (1966, 50) sin teori om + og – senere kalt push og pull kan være relevante for å forstå utfordringene i tilpasningsprosessen. U-kurven som Fandrem (2011, 76-77) beskriver forteller noe om den psykiske prosessen som mange går gjennom. I faser der ulikhetene oppleves store og foreldrene opplever tilpasningen vanskelig kan det virke inn på

deres engasjement i barnas liv. Foreldrene har kanskje nok med seg selv og sine egne utfordringer. I så fall kan vi tenke at det vil være ekstra viktig for barna at det er andre voksne som kan være der for de og hjelpe dem med å finne seg til rette og forstå skolehverdag og lekser. Foreldre som ikke engasjerer seg i barnas opplæring kan være frustrerende og gjerne uforståelig for mange lærere, men i nettopp de tilfellene vil gjerne læreren bli en enda viktigere del av barnas hverdag.

Berry (2006, 33-35) sin akkulturasjonsmodell kan også være et nyttig redskap i forståelsen av foreldrenes engasjement eller mangel på dette. Dersom foreldrene opplever segregering eller til og med ekskludering fra skolens side, skolen representerer her storsamfunnet, kan deres respons være separering eller marginalisering der de trekker seg bort fra deltakelse i det nye samfunnet eller kontakt med medlemmer i storsamfunnet. Integrering blir som oftest holdt frem som den ønskede strategien fra storsamfunnets side. Det tilsvarer at storsamfunnet her representert ved skolen iht. Berry må arbeide for en multikulturalisme. I praksis vil gjerne storsamfunnet forholde seg til en strategi som kan kalles smeltedigel eller på individnivå, assimilering. Hvis skolen virkelig ønsker at foreldrene skal være involvert i skolearbeid og skole-hjem-samarbeid må skolen legge til rette slik at foreldrene blir myndiggjort slik at samarbeidet faktisk blir meningsfullt for foreldrene (Bøyesen 2013, 16). Læreren kan bruke sin interkulturelle kompetanse til å anerkjenne forskjeller i erfaringer (Kofoed, 2013, 148-149). Hvis læreren har kompetanse til å analysere ulikheter og forsøke å forstå de kulturelle ulikhetene kan skolen møte både elever og foreldre på en mest mulig hensiktsmessig måte (Johannessen 2006, 172-175).

Også lærer 1 mente at mange av elevene var overlatt mye til seg selv i leksearbeidet: ”Jeg har vel inntrykk av at de har en litt annen holdning til skole og viktigheten av den enkelte av dem. At lekser ikke er så farlig med ... om vi har gjort slik som vi skal. Ja, det er i alle fall det inntrykket jeg har, men som sagt så har ikke jeg hatt tjue sånne elever opp gjennom tida liksom” (Lærer 1).

I motsetning til dette forteller Lærer 2 om samtalene med foreldrene:

...og det føler jeg selv at jeg gjør, at du tar en litt for mild tone. I forhold til elevene. Hva jeg forventer og sånn. Det jeg legger frem og, da har jeg gjerne sagt de på en måte de, de tinga eleven er flink på, det som han må jobbe videre med for å, for å snakke bedre norsk da. Men ... og da har gjerne foreldrene tilføyd, noen foreldre har tilføyd en haug med ting, og da har jeg tenkt at, at jeg, at ja, mine forventninger ... at jeg kunne på en måte ha stilt, stilt, enda hardere krav, at det er gjerne noen ting jeg har utelatt som de tilføyer da, som ekstrating da. (Lærer 2)

Denne siste refleksjonen blir ekstra interessant sammenholdt med det de tospråklige lærerne i Stavanger forteller i samarbeidsprosjekt mellom Stavanger Rotary-klubb, UiS og SIK (SIK 2014). De tospråklige lærerne tilknyttet Johannes læringssenter fortalte at det kunne være vanskelig for foreldre med skolebakgrunn fra et annet land å forstå noe så hverdagslig som måten lærerne i Norge gir tilbakemeldinger til elevene på. Lærerne skryter og sier bra jobba selv om elevene har gjort flere feil. Når skolen ikke forklarer og informerer om bakgrunnen for sin praksis, kan det skape mistillit og gjøre at foreldrene føler seg fremmedgjort i skolen. De vil vanskelig kunne involvere seg i barnas skolegang hvis de ikke forstår prinsippene som ligger til grunn for undervisningen.

I Rapport om Samarbeidprosjekt mellom Stavanger Rotary klubb og Universitetet i Stavanger (SIK-rapport 2014: 1 2014) forteller de om hvor spørrende de selv og andre foreldre med bakgrunn fra andre lands utdanningsinstitusjoner var til den norske praksisen for tilbakemelding. De syntes det var feil å skryte av et arbeid som inneholdt flere feil eller som på andre måter kunne bli bedre. I den norske skolen er det et stort fokus på å motivere elevene gjennom å oppleve mestring. En har gjerne fokus på enkelte kriterier eller en gir positiv tilbakemelding på de, kanskje få, områdene der det går an å skryte. At positiv forsterkning virker bedre enn negative tilbakemeldinger er grunnleggende prinsipper i den norske lærerutdanningen.

Lærer 2 som forteller dette er relativt nyutdannet. Det kan tenkes at mer erfarne lærere er mer trygge på hvor de skal "legge listen" med tanke på tilbakemeldinger til foreldrene og kanskje er mer tydelige på hva eleven skal forbedre i fortsettelsen. Er læreren usikker vil det gjerne være større sjanse for at han eller hun gir den tilbakemeldingen de tror foreldrene ønsker å høre.

En av de lærerne som mente at foreldrene til de flerspråklige barna var lite engasjert og involvert i barnas utdanning sa samtidig noen om at det ikke alltid er slik, det finnes store ulikheter blant disse også. Det er vel en selvfølge, men når temaet er flerspråklige familier kan det gjerne bli slik at en ser for seg en gruppe med mange fellestrekk selv om dette langt fra trenger å være tilfelle.

Innvandrere til Norge er en sammensatt gruppe med høyt utdannede foreldre og foreldre med svært liten eller ingen utdanning. Innenfor samme kommune kan en også se tendenser til at ulike innvandrergupper bosetter seg i ulike bydeler, og dermed også ulike skolekretser. Samtidig vet vi at andelen flerspråklige elever er noe ulik på de forskjellige skolene. Slik kan en tenke seg at en lærer får bekreftet og kanskje styrket sitt inntrykk av hvordan "de" er med tanke på f. eks. engasjement i skolearbeid, forventninger til elevene etc.

Åpen linje

Flere av lærerne ga uttrykk for at de likte å ha en ”åpen linje” med foreldrene, men de så også at det ikke var alltid slik at foreldrene benyttet seg av dette.

Jeg liker veldig godt når det er åpen, jeg holdt på si, lett å ta kontakt begge veier. At det ikke skal mye til før, at jeg på en måte kan ta den telefonen og høre hvordan går, det at de kan gi beskjed til meg hvis, hvis det er ting som på en måte ikke fungerer. At det kan være, jeg holdt på si, åpen linje om du kan si det sånn. Det synes jo jeg er veldig greit. Det liker jeg jo sånn på generell basis at det skal være lett, det skal ikke være vanskelig, det skal ikke være en høy dørterskel for å ta en telefon eller sende en mail(...)Følte også at det er viktig at en får snakke med foreldrene om det sånn at de kan ta, sånne elever, i alle fall i starten så tør de kanskje ikke å si så mye til oss, kanskje kommer det mer hjemme. Da er det viktig på en måte og at en har en åpen dialog, at de kan si ifra hvis de hører noe hjemme som på en måte er viktig for meg å vite da. Kommentar eller ting som er skjedd som de gjerne ikke tørr å si eller har ord til å klare å si, sant? (Lærer1).

Lærer 5 ønsket også at foreldrene skulle ha en lav terskel for å ta kontakt, men opplevde at foreldrene til de flerspråklige barna var mer tilbakeholdne både med å ta kontakt, og hvis det var snakk om å gi uttrykk for at de ikke forstod eller var uenige:

Ja, det synes jeg har vært vanskelig, at de, for det er veldig mye sånn ja, ja, ja, ja, og så har jeg merket veldig med den der respekten for læreren, den der at både hva de tar kontakt med skolen om, det er liksom ikke hva som helst! Det er liksom, mens norske, de norske kan jo ringe fordi at de har glemt regnklærne eller at vi ikke har tatt, at ungen ikke har tatt på seg regnklærne. Men jeg føler de andre har litt mer, de tar ikke kontakt med læreren på sånne, sånne områder. (Lærer 5).

Når foreldrene ikke følger opp den tette kontakten lærerne mener de har lagt opp til kan det ha flere årsaker. Lærer 5 kobler det til at foreldrene gjerne har stor respekt for skolen og ikke vil ta kontakt for ting som gjerne skolen ikke ser på som viktige. Det kan være holdninger de har med seg fra da de selv gikk på skole i et land der skolen gjerne har en annen stilling i samfunnet (Bouakaz 2013, 37). Her kan vi gjerne tenke oss at det ikke er så mange år siden det var annerledes i Norge også. Men her kan det også være aktuelt å se på noen av de årsakene som ble nevnt i forhold til at foreldre ikke kommer på foreldremøter og til samtaler. Foreldrene kan ha liten, ingen eller dårlige erfaringer fra egen skolegang. De kan føle seg ubetydelige eller sett ned på i møte med skolen (Bouakaz 2013, 36-37). De kan ha vansker med å forstå og gjøre seg forstått, de kan slite med å finne seg til rette i det norske samfunnet og de kan slite med depresjoner og traumer knyttet til store belastninger (Fandrem 2011, 76-77).

Respekten for skolen kan også gi seg andre utslag, der foreldrene sier ja, og later som om alt er ok. Her mener læreren det kan handle om at foreldrene ikke forstår språket, men det

kan gjerne også handle om at foreldrene ikke ønsker å være uenige eller at de regner det for uhøflig å si nei:

Og så er det og mange ganger jeg føler det er ... ja, ja, de sier, gir uttrykk for at de forstår, men ikke forstår. At jeg føler jeg har sagt, at vi har hatt en god dialog, jeg føler vi har (forstått), men så har, så ser jeg at de har ikke forstått det. Det snakket vi om og det har ikke helt gått hjem. Så kanskje.. en tolk kunne vært litt bedre, eller sånn (Lærer 5).

Hjem-skole-samarbeidet knyttet til de flerspråklige elevene innebærer en del utfordringer. Slik jeg har opplevd det i møte med lærerne har det ikke vært et tema at skolene ikke bruker tolk fordi det er for kostnadskrevenende. I de tilfellene det ikke blir brukt tolk ,eller tfo-lærer som oversetter, ser det ut til å henge sammen med at lærerne ikke ønsker å ha med en ekstra person i møte med foreldrene. Det kommer også frem at flere lærere er skeptiske til kvaliteten på tjenesten, og det kan se ut til at det burde være større tydelighet knyttet til tolkens og tfo-lærerens rolle.

Flere lærere ser at foreldrene til de flerspråklige foreldrene trenger informasjon om hvordan skolen organiseres og om forventningene til foreldrene i den norske skolen. Det ser allikevel ikke ut til at det er prøvd ut særlig mange tiltak for å få foreldrene mer involvert selv om det ser ut til at intensjonene er der. Lærerne inviterer til samarbeid, men når foreldrene ikke deltar er det ikke så mange tiltak som settes i gang.

KAPITTEL 6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Problemstilling for dette prosjektet var knyttet til interkulturell kompetanse og hjem-skole-samarbeid i Sandnesskolen.

Hvordan vurderer lærere ansatt i Sandnes kommune sin interkulturelle kompetanse?

Hvilke erfaringer har de gjort i hjem- skole- samarbeidet tilknyttet de flerspråklige elevene?

Med underpunktene:

- Hvordan har de tilegnet seg den interkulturelle kompetansen de innehar.
- Hvordan vurderer de egen interkulturelle kompetanse.
- Hvilke erfaringer har de med bruk av tolk i hjem-skole-samarbeid.
- Hvilke erfaringer har de knyttet til foreldrenes deltaking i skolen.

Interkulturell kompetanse

I utgangspunktet var det ikke noe enkelt spørsmål å svare på hva interkulturell kompetanse egentlig er, men i dette prosjektet ble det brukt om en kombinasjon av teoretisk kunnskap og praktiske erfaringer knyttet til andre kulturer. De lærerne som ble intervjuet hadde ikke særlig stor interkulturell erfaring. De fleste hadde aldri bodd i utlandet eller hadde annen særlig erfaring knyttet til andre kulturer. I tillegg var det bare de som hadde relativt ny lærerutdanning eller som hadde tatt videreutdanning de siste årene som kunne huske å ha hatt noe om temaet i lærerutdanningen sin. Selv om temaet nå har blitt en del av grunnskolelærerutdanningen, betyr det at det er veldig mange lærere i skolen som antakelig har hatt lite eller ingenting knyttet til denne tematikken i sin utdanning. Dersom de lærerne jeg intervjuet i dette prosjektet ikke skiller seg veldig ut fra de andre lærerne i Sandnes kommune er heller ikke vanlig å ha bakgrunn fra opphold i andre land og kontinenter. Dette prosjektet benyttet kvalitative metoder og kun et lite antall lærere som heller ikke var et representativt utvalg ble intervjuet, så svarene jeg fikk sier ikke noe om de øvrige lærerne i kommunen.

Selv de lærerne som ikke hadde hatt noe om emnet interkulturell kompetanse i sin utdanning mente at de hadde opparbeidet seg en viss realkompetanse gjennom et yrkesliv i skolen. Ved enkelte av skolene i kommunen er det en ganske stor andel elever som er innvandrere eller har innvandrerforeldre. Gjennom den daglige yrkesutøvelsen vil disse lærerne ha kunne tilegnet seg en ganske stor kompetanse. I og med at de mangler den

teoretiske tilnærmingen kan det være fare for at de lettere bruker stereotypier på en ukritisk måte og at de gjerne er mindre bevisste på den ujevne fordelingen av makt i relasjonen mellom hjem og skole.

De lærerne som ble intervjuet var imidlertid alle positivt innstilt til å lære mer, og de som gjennom videreutdanning eller grunnutdanning hadde hatt om emnet, opplevde det som relevant og nyttig. Det vil derfor kunne være svært nyttig at enda flere lærere får bli oppdatert i henhold til de endringene som allerede er gjort i lærerutdanningen. Kompetanse for mangfold er et slikt tiltak, men hovedvekten ser her ut til å ligge innenfor språkopplæring. Å lære språk er en viktig faktor i integreringsarbeidet, men interkulturell kompetanse hos lærere kan være med å gjøre møtet med både den norske skolen og det norske storsamfunnet lettere. Samtidig kan kunnskap om problematikk knyttet til traumer og akkulturasjon hjelpe lærerne til å møte både foreldre og elever på en god måte. Bevissthet om ulike faktorer som gir ulikhet i makt og konsekvenser ved bruk av stereotypier kan være med å legge til rette for et godt hjem-skole-samarbeid.

Med kompetanseheving for lærere tenker en tradisjonelt gjerne videreutdanning eller etterutdanning som gir uttelling i studiepoeng. Et alternativ er fagdager der mer eller mindre hele personalgruppen bruker for eksempel en planleggingsdag til et felles tema. Den første varianten vil gi mest rom for grundig tilnærming, og vil antakelig tiltrekke seg de som er mest interessert. Verdien av at flere i personalgruppen tar del i samme kompetanseheving kan være stor, men samtidig binder det opp en god del ressurser. I skolen er det stadig mange områder der en ser at det hadde vært nyttig å øke kompetansen, men prioriteringen er hard. Jeg har tro på en modell der noe av kompetansehevingen skjer felles for hele personalgruppen samtidig som noen ressurspersoner fordyper deg mer i emnet. Først og fremst savner jeg kanskje en bevisstgjøring i forhold til enkelte sentrale begreper og verdier. Med en forholdsvis liten teoretisk bakgrunn ser jeg for meg at lærerne kan bruke dagligdagse hendelser i skolegården, klasserommet eller knyttet til hjem-skole-samarbeid. Disse hendelsene kan lærerne drøfte og analysere i fellesskap for på den måten å øke sin kompetanse ytterligere.

Hjem-skole-samarbeid

Bruken av tolk var et av temaene jeg valgte å bruke tid på i intervjuene. Jeg hadde i utgangspunktet ikke hørt noe om at lærerne vegret seg mot å bruke tolk i samtaler med foreldrene. Jeg ble derfor litt overrasket over at flere av de jeg intervjuet hadde hatt dårlige opplevelser knyttet til det, og at flere var skeptiske til om tolken faktisk oversatte det de ønsket å formidle. I tillegg kom det frem at rollene som tolk og tfo-lærer ikke var tydelig nok

definert i den daglige bruken. Lærerne skilte ikke tydelig på om det var en innleid tolk som ble brukt eller om det var tfo-læreren som var med i møtet og som i tillegg tolket.

Jeg tror at skolene ville ha mye igjen for å bruke tid på temaet tolking og bruk av tolk. Det finnes egne kurs der personalet kan få opplæring i hvordan en best mulig kan bruke tolk i møter og samtaler. I tillegg må det legges til rette for en bevisstgjøring knyttet til tfo-lærerens rolle i hjem-skole-samarbeidet. Der tfo-læreren skal oversette må det defineres klart på forhånd om denne læreren er der som lærer eller tolk. Antakelig sitter Sandnes kommune, i de to språklige lærerne, på store ressurser som ikke blir brukt godt nok måte. Der de blir involvert i hjem-skole-samarbeidet som en ressurs kan de bidra mye. Ikke minst fordi de ofte vil ha førstehåndskjennskap til den referanserammen innvandrersfamiliene har. De kan på en mye bedre måte oppklare misforståelser, vite hva en bør informere om og ta opp ulike saker på en best mulig måte.

Den siste delen av intervjuene var knyttet til hvilke erfaringer lærerne hadde gjort seg i samarbeidet med foreldrene. Flere av lærerne gav uttrykk for at de syntes foreldrene involverte seg lite i barnas skolegang. Mens noen lærere hadde prøvd å være veldig konkrete og direkte i informasjonen oversatt til morsmål for å få foreldrene involvert i barnas undervisning, var det ikke så mange andre spesifikke tiltak som var satt inn. Flere lærere fremholdt den personlige relasjonen de fikk til foreldrene. Her hadde det vært særlig interessant å få høre hva foreldrene til de tospråklige barna mente. Det var så vidt jeg kunne få med meg ingen av lærerne jeg intervjuet som hadde prøvd ut barnepass under foreldremøtet, mødregrupper eller lignende tiltak som gjerne blir anbefalt. Det hadde vært interessant å prøve dette ut systematisk i en periode for å se hvilken effekt de ulike tiltakene kunne ha.

Informasjonsinnhenting

Jeg valgte å intervju åtte lærere i Sandnesskolen i dette prosjektet. Ettersom det er en kvalitativ undersøkelse skal disse intervjuene ikke prøve å gi svar på hvordan lærerne i Sandnes kommune tenker. Lærerne svarer bare på vegne av seg selv. Svarene jeg fikk var interessante og jeg opplevde at jeg i stor grad fikk svar på det jeg lurte på. Imidlertid ser jeg at det hadde vært svært interessant å få intervju personer fra ulike kategorier. Jeg tenker da særlig på de tospråklige lærerne, foreldrene til de flerspråklige barna og de flerspråklige barna selv. Andre grupper av ansatte i skolen som helsesøster, assistenter og miljøterapeuter hadde også gjerne hatt en annen tilnærming enn lærerne. Dette kunne være interessante temaer for videre forskning.

I arbeide med å velge litteratur til dette prosjektet ble det klart at det finnes en god del litteratur fra de seneste årene, men mye av dette er knyttet til selve språkopplæringen. I dette prosjektet ville jeg ha fokus på det som ikke er språk, nettopp fordi jeg opplever at språkopplæringen allerede har fått et økt fokus. Da stod jeg igjen med litteratur som omhandler interkulturell kompetanse på et mer generelt grunnlag og de delene av litteraturen som omhandler språkopplæring som i tillegg har med enkelte kapitler eller avsnitt knyttet til interkulturell kompetanse.

Erfaringsbasert

Dette prosjektet er en del av en erfaringsbasert master. Da jeg valgte område jeg ville forske på og problemstilling for prosjektet tok jeg utgangspunkt i temaer jeg var nysgjerrig på. Dette var områder der jeg som lærer så at skolen hadde utfordringer og der jeg så for meg at der var et forbedringspotensiale. Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg lært mye som jeg kan ta med meg i skolen. Jeg har også sett at både lærere og foreldre er ulike individer med store ulikheter i erfaringsbakgrunn og personlighet. Det som er riktig og fungerer bra i en situasjon vil nødvendigvis ikke være like hensiktsmessig i en annen. Jeg ser da at gjennom min kompetanseheving har jeg fått tilgang til flere verktøy i mitt arbeid slik at jeg vil ha mer å spille på i møte med ulike utfordringer.

BIBLIOGRAFI

Aamodt, Sigrun og An-Magritt Hauge (red.). *Snakk med oss, samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2013.

Berry, John W. "Context of Acculturation", 27-42. I *The Cambridge handbook of Acculturation psychology*, red. John W. Berry og David L. Sam. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Bhawuk, Dharm P. S. og Harry C. Triandis. "The Role of Culture Theory in the Study of Culture and Intercultural Training", 17-34. I *Handbook of Intercultural training 2nd edition*, red. Dan Landis og Rabi S. Bhagat. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.

Bouakaz, Laid. "Dragkamp om barnets basta I mongkulturella skolmiljøer", 27-55. I *Snakk med oss, Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*, red. Sigrun Aamodt og An-Magritt Hauge. Oslo: Gyldendal akademisk, 2013.

Bryman, Alan. "The debate about Quantitative and Qualitative Research", 35-69. I *Qualitative research vol. I*, red. Alan Bryman og Robert G. Burgess, 33-69. London: Sage Publications, 1999.

Byram, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

Bøyesen; Liv. "Lesing og tekst, samarbeid mellom foreldre og skole", 111-128. I *Snakk med oss, samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole I et flerkulturelt perspektiv*, red. Sigrun Aamodt og An-Magritt Hauge. Oslo: Gyldendal akademisk, 2013.

Cristoffanini Pablo. "The Representation of 'the Others' as Strategies of Symbolic Construction", 79-97. I *Intercultural alternatives: Critical perspectives on intercultural encounters in theory and practice*, red. Mariel Blasco og Jan Gustafsson. København: Copenhagen Business School Press, 2004.

Dahl, Øyvind. "Bridges of Understanding Perspectives on Intercultural Communication", 7-22. I *Bridges of Understanding, perspectives in intercultural Communication*, red. Øyvind Dahl, Iben Jensen and Peter Nynas. Oslo: Oslo Academic Press, 2006.
Oslo: Oslo Academic Press, 2006.

Drønen, Tomas Sundnes. "Anthropological Historical Research in Africa: How Do We Ask?" *In History in Africa* 33: 137-153. (2006).

Drønen, Tomas Sundnes. "Sannhet, metode og gylne øyeblikk", 17-31. I *Forståelsens gylne øyeblikk, Festskrift til Øyvind Dahl*, red. Tomas Sundnes Drønen, Kjetil Fretheim og Marianne Skjortnes. Trondheim: Tapir akademisk Forlag, 2011.

Eriksen, Thomas Hylland, "Tilhørighet og integrasjon i multietniske samfunn", 22-35. I *Flerkulturell forståelse*, red. Thomas Hylland Eriksen. Oslo: Universitetsforlaget, 2001.

Eriksen, Thomas Hylland, "Kultur, kommunikasjon og makt", 57-73. I *Flerkulturell forståelse*, red. Thomas Hylland Eriksen. Oslo: Universitetsforlaget, 2001.

Eriksen, Thomas Hylland. *Globalisering åtte nøkkelbegreper*. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.

Everett, Euris L. og Inger Furseth. *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget, 2012.

Fandrem, Hildegunn. *Mangfold og mestring i barnehage og skole, migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2011.

Gadamer, Hans-Georg, Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk. Oslo: Pax forlag, 2012.

Geertz, Clifford. *The Interpretations of Cultures*. New York, N.Y.: Basic Books, 1973.

Gullestad, Marianne. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget, 2002.

Hammersley, Martyn og Paul Atkinson. *Feltmetodikk, Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2004.

Hvistendal, Rita (red.). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2009.

Illmann, Ruth. "Stereotypes: The Symbolic Image of the other", 101-113. I *Bridges of Understanding, perspectives in intercultural Communication*, red. Øyvind Dahl, Iben Jensen and Peter Nynas. Oslo: Oslo Academic Press, 2006.

Johannessen, Øystein Lund. "Coping with Cultural Encounters in Education", 171-183. I *Bridges of Understanding, perspectives in intercultural Communication*, red. Øyvind Dahl, Iben Jensen and Peter Nynas. Oslo: Oslo Academic Press, 2006.

Johannessen, Øystein Lund, og Geir Skeie. *Rapport om samarbeidsprosjekt mellom Stavanger Rotary klubb og Universitetet i Stavanger*. Stavanger: Senter for interkulturell kommunikasjon, 2014.

Kealey, Daniel J.. "The Challenge of International Personnel Selection", 81-105. I *Handbook of Intercultural training 2nd edition*, red. Dan Landis og Rabi S. Bhagat. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.

Kim, Young Yun. *Becoming Intercultural, An Integrative Theory of Communication and Cross- Cultural Adaptation*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

Kjelstadli, Knut. *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax forlag, 2008.

Kofoed, Ulla. "At knytte elevenes læring tæt sammen med skole-hjem-samarbeidet", 147-167. I *Snakk med oss, samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole I et flerkulturelt perspektiv*, red. Sigrun Aamodt og An-Magritt Hauge. Oslo: Gyldendal akademisk, 2013.

Lee, Everett S.. "A theory of Migration" I *Demography*, Vol. 3, No 1 (1966): 47-57.

Tilgjengelig på

[http://links.jstor.org/sici?sici=0070-](http://links.jstor.org/sici?sici=0070-3370%281966%293%3A1%3C47%3AATOM%3E2.0.CO%3B2-B)

[3370%281966%293%3A1%3C47%3AATOM%3E2.0.CO%3B2-B](http://links.jstor.org/sici?sici=0070-3370%281966%293%3A1%3C47%3AATOM%3E2.0.CO%3B2-B) (Lest 27.04.2016)

Nordhelle, Grethe. *Mekling II Sentrale temaer i konflikthåndtering*. Oslo: Gyldendal norsk Forlag, 2012.

Norges Lover. *Opplæringslova § 2-8 Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar*. Tilgjengelig på:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2 (Lest 08.05.2016)

Opsal, Jan. "Mediation in Intercultural Conflicts", 257-269. I *Bridges of Understanding, perspectives in intercultural Communication*, red. Øyvind Dahl, Iben Jensen and Peter Nynas. Oslo: Oslo Academic Press, 2006.

Otterstad, Ann Merete (red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold, fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.

Regjeringen, 2010. NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Tilgjengelig på:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151> (Lest 08.04.2016)

Regjeringen, 2015. NOU 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*.

Tilgjengelig på:

<https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2015-8> (Lest 03.05.2016)

Regjeringen, 2012. *Meld. St. 6 (2012-2013) En helhetlig integreringspolitikk*

Tilgjengelig på:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>

(Lest: 31.03.2016)

Repstad, Pål. ”Kvalitative intervjuer”, 76-102. I *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget, 2007.

Roy, Abhik og William J. Starosta. ”Hans-Georg Gadamer, language, and Intercultural Communication”, I *Language and Intercultural Communication Vol.1*. (2001): 6-20.

Salo-Lee, Liisa. ”Intercultural Competence research: Focuses and Challenges”, 129-140. I *Bridges of Understanding, perspectives in intercultural Communication*, red. Øyvind Dahl, Iben Jensen and Peter Nynas. Oslo: Oslo Academic Press, 2006.

Sandnes kommune 2014. *Kvalitetsplan for opplæring av flerspråklige barn, unge og voksne i Sandnes kommune*. Tilgjengelig på:
<https://www.minadmin.no/DynamicContent/Documents/466-6054440a-7c4a-4e44-b1ac-13d7c194e35e.pdf> (Lest 15.09.2015)

SSB, 2016. *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre* Tilgjengelig på:
<https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef> (Lest 12.04.2016)

Thagaard, Tove. *Systematikk og Innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget, 2009.

Udir, 2006. *Kunnskapsløftet 2006. Læreplan, generell del*. Tilgjengelig på:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
(Lest 31.03.2016)

Udir, *Kompetanse for mangfold*. Tilgjengelig på:
<http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Kompetanse-for-mangfold/> (Lest 14.04.2016)

UiS. *Studieplan for Grunnskolelærerutdanning 1.-7.* .Tilgjengelig på:

<https://www.uis.no/studietilbud/laererutdanninger/grunnskolelaerer-1-7-trinn/studieplan-og-emner> (Lest 12.04.2016)

Wadel, Cato. *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek a/s, 1991.

Aase, Tor Halfdan og Erik Fossåskaret. *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget, 2007.

INTERVJUER

Lærer	Dato for intervju
Lærer 1	29. april 2015
Lærer 2	8. mai 2015
Lærer 3	11. mai 2015
Lærer 4	13. mai 2015
Lærer 5	13. mai 2015
Lærer 6	18. mai 2015
Lærer 7	22. mai 2015
Lærer 8	27. mai 2015

Intervjuguide

- Informasjon om lydopptak, behandling av data og anonymisering
- Utdanning
Hvilken utdanning fra hvilket universitet/høyskole?
Når ble utdanningen avsluttet?
- Erfaring
Har du personlig bakgrunn relatert til interkulturell kompetanse?
Hvor har du vært ansatt og hvilke stillinger/arbeidsoppgaver har du hatt der?
- Kurs/etterutdanning
Har du deltatt på kurs eller etterutdanning knyttet til tema flerspråklige barn og unge?
Veiledning?
- Hvordan vurderer du egen kompetanse knyttet til temaet?
Er det noe som har hjulpet deg eller gjort arbeidet mer utfordrende?
- Erfaringer knyttet til flerspråklige elever
Hvilke erfaringer har du knyttet til norskopplæringen?
Er det noen du kan samarbeide med eller få veiledning av i dette arbeidet?
- Foreldresamarbeid
Hvilke saker eller tema har du tatt opp med flerspråklige barn/unge sine foreldre?
Har du lært noe nytt eller blitt overrasket over noe i en slik samtale/prosess?
- Bruk av tolk
Har du brukt tolk eller vært med på møter der det er blitt brukt tolk?
Hvordan opplevde du dette?
- Hva er din drøm?
Hvordan skulle vi legge best mulig til rette for opplæring av flerspråklige barn og unge dersom vi ikke trengte å ta hensyn til ressurser?